

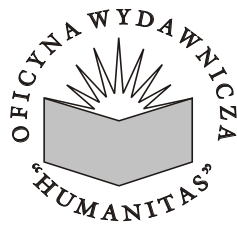
**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

PEDAGOGIKA

9/2014

**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

**PEDAGOGIKA
9/2014**



**WYŻSZA SZKOŁA
HUMANITAS**

Sosnowiec 2014

RADA NAUKOWA
SCIENTIFIC COMMITTEE
PRZEWODNICZĄCY RADY NAUKOWEJ
SCIENTIFIC COMMITTEE CHAIRMAN
prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

CZŁONKOWIE
MEMBERS

dr hab. Kazimierz Czarnecki prof. WSH, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; dr hab. Zofia Danilewska prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; prof. dr hab. Ihor Dobrynsky, Institute of Regional Management and Economy, Kirovograd, Ukraine; doc. PaedDr. Tomáš Dohnal, Palacky University, Olomouc, Czech Republic; prof. dr hab. Zenon Gajdzica, Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. PhDr. Bohuslav Hodaň, Palacky University, Olomouc, Czech Republic; prof. dr hab. Wojciech Kojs, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej; doc. PhDr. Josef Malach, Ostravská Univerzita, Ostrava, Czech Republic; dr hab. Piotr Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu; prof. PhDr. Libor Pavera, Vysoká Škola Hotelová, Praga, Czech Republic; doc. PaedDr. Janka Peráčková, Ph.D., Univerzita Komenského, Bratislava, Slovak Republic; prof. dr hab. Eugeniusz Prystupa, Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine; prof. dr hab. Jerzy Zieliński, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; doc. Martin Zvonař, Ph.D., Masaryk University, Brno, Czech Republic

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY
CO-REVIEWERS

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa – Akademia Ignatianum w Krakowie; prof. dr hab. Kazimierz Denek – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz prof. UO – Uniwersytet Opolski; doc. PhDr. Vlastimila Karásková – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu; dr hab. Katarzyna Klimkowska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; prof. dr hab. Maria Kozielska – Politechnika Poznańska; dr hab. Pola Kuleczka prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski; prof. dr hab. Józef Kuźma – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski – Papieski Uniwersytet Teologiczny w Krakowie; dr hab. Urszula Szuścik prof. UŚ – Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie; prof. PhDr. Hana Válková – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu; dr hab. Ewa Wysocka – Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. dr hab. Mykoła Zymomrya – Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu; prof. dr hab. Irena Adamek – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; dr hab. Anna Boguszewska – Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie

REDAKTOR NACZELNY
EDITOR-IN-CHIEF
dr Aleksandra Kamińska
aleksandra.kaminska@humanitas.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI
ASSOCIATE EDITORS
dr Danuta Krzywoń – Uniwersytet Śląski w Katowicach,
dr Aleksander Mańka – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu,
dr Beata Matusek – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

REDAKTOR STATYSTYCZNY
ETATISTICAL EDITORS
Marcin Zawada

REDAKTOR JĘZYKOWY
Danuta Dziewięcka

Wersja podstawowa: wersja drukowana

Copyright by
Oficyna Wydawnicza „Humanitas”

ISSN 1896-4591

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE.....	7
-------------------	---

I. PRAKTYKA EDUKACYJNA WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA

Agnieszka Stefaniak

METODY WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA – STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW	13
--	----

Bożena Nowak

MUZYKA A ROZWÓJ EMOCJONALNO-SPOŁECZNY DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	43
---	----

Violetta Przybyła

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWIJANIU AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ DZIECKA W ZAKRESIE PLASTYKI W KLASACH I-III	73
--	----

Paulina Mucha

MARZENIA SENNE A TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA DZIECI.....	91
---	----

Lucyna Wygrabek

ALTERNATYWNE METODY NAUKI CZYTANIA U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	123
--	-----

Beata Matusek

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCE UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	137
---	-----

Monika Kornaszewska-Polak

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I LĘK W RELACJACH INTERPERSONALNYCH.....	147
--	-----

Piotr Oleśniewicz, Julita Markiewicz-Patkowska

PROCESS OF MOTIVATION IN THE TEACHING PROFESSION.....	159
---	-----

Aleksandra Kamińska

DIALOG IN CREATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT AND CHILD.....	167
---	-----

Danuta Szeligiewicz-Urban

THE NEEDS OF FAMILY WITH DISABLED CHILD IN THE CONTEXT OF WEEK SUPPORT SYSTEM	175
--	-----

II. DONIESIENIA Z BADAŇ

Eduard Hrazdíra, Miriam Kalichová, Martin Sebera, Martin Zvonář

THE CHOICE OF THE BEST TESTS IN PRACTICAL LEARNING

OF SNOWBOARD STANCE183

Luděk Šebek, Jana Hoffmannová, Soňa Jandová, Tomáš Dohnal

SINGLE TRAIL BIKING AS A FORM OF NATURE-BASED TOURISM.

PEDAGOGICS OF FREE-TIME CONTEXT.....191

WPROWADZENIE

To już kolejny Zeszyt wydawany w Wyższej Szkole Humanitas w Sosnowcu. Tym razem jest on złożony z kilku artykułów będących doniesieniem z badań z zakresu praktyki edukacyjnej współczesnego nauczyciela, które zostały wzbogacone o dodatkowe analizy, wzbogacające podstawowy temat poruszony w niniejszym numerze czasopisma.

Pierwszym artykułem jest tekst **Agnieszki Stefaniak „Metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka – studium indywidualnych przypadków”**. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, jak ważne jest wspomaganie rozwoju małych dzieci, jednak nie zawsze wiemy, jak to robić. W niniejszym artykule autorka przedstawiła, w jaki sposób możemy wpływać na prawidłowy rozwój małych dzieci. Próbuje przybliżyć, jak ważne są pierwsze dwanaście miesięcy w życiu każdego człowieka i co wpływa na jakość przemian w psychomotoryce niemowlęcia, dziecka w wieku poniemowlęcym i dziecka w wieku przedszkolnym.

Bożena Nowak w artykule **„Muzyka a rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym”** podkreśla rolę muzyki, która ma w sobie często hipnotyczną magię oddziaływania, niezależną od przemian pokoleniowych czy nawet epokowych. Mi-strzowska muzyka ma swój aspekt emocjonalny, humanistyczny, bezpośrednio trafiający do słuchacza. Może wzruszać, czarować pięknem melodii, harmonii i barwnością instrumentacji. Każda muzyka jest komuś potrzebna. Ta trudna potrzebna jest bardzo niewielu ludziom, ale spełnia bardzo pożyteczną funkcję inspirującą twórcze działania wyobraźni. Ta łatwa i przyjemna bawi i uczy, pozwala rozładować napięcia, relaksuje, a nawet leczy. Autorka artykułu przedstawia rolę muzyki w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka. Uważa, że muzyka w przedszkolu jest bardzo skutecznym środkiem wychowawczym, a jej wpływ na prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny dziecka jest bardzo znaczący.

Violetta Przybyła w artykule **„Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka w zakresie plastyki w klasach I–III”** przedstawiła wyniki badań dotyczące diagnozy działalności nauczyciela skierowanej na kształtowanie aktywności twórczej dzieci z młodszych klas szkolnych. W badaniu uwzględniła dodatkowe zajęcia plastyczne, które umożliwiły jej wykazanie, że dodatkowe godziny zajęć realizowanych poza jednostką lekcyjną mają olbrzymie znaczenie dla aktywności dziecka. Działają na dziecko stymulująco i motywująco. Uzyskane wyniki pozwoliły na diagnozę sytuacji nauczania plastyki w młodszych klasach, nakreśliły obraz przejawianych tendencji przez wychowawców klas, ukazując związki i różnice w ich działaniach. Analiza przeprowadzonych badań naukowych wykazała, że zarówno w przypadku przeprowadzonej ankiety na wybranej grupie nauczycieli, jak i w wywiadzie potwierdzone zostało ogromne znaczenie roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka.

Paulina Mucha w opracowaniu **„Marzenia senne a twórczość plastyczna dzieci”** przedstawiła w przeprowadzonych badaniach związek marzeń sennych dziecka z jego aktywnością twórczą. Według autorki artykułu dobry wychowawca powinien być nie tylko

dobrym pedagogiem, ale również doskonałym psychologiem i obserwatorem pewnych zjawisk, takich jak np. zjawisko marzenia sennego, które może być poniekąd kluczem do rozwiązania wszelkich problemów nurtujących dziecko.

Artykuł **Lucyny Wygrabek** „**Alternatywne metody nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym**” skierowany jest do nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przedstawia teoretyczne podstawy procesu czytania – ujęcie definicyjne tego procesu, jego psychofizjologiczne uwarunkowania, istotę i funkcje czytania, a także krótki przegląd alternatywnych metod nauki czytania. Podkreśla też rolę nauczyciela w organizowaniu tego procesu. Zawarty w nim opis i analiza badań pozwala na poznanie fragmentu rzeczywistości pedagogicznej dotyczącej wiedzy nauczycieli na temat nowatorskich metod nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym, praktycznego jej wykorzystania oraz efektywności tych metod. Wnioski płynące z badań służą refleksji dotyczącej nowych potrzeb, możliwości, ale i specyficznych trudności małych wychowanków. Są z pewnością wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela, który w sposób aktywny, dynamiczny powinien sprostać zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

Beata Matuszek w tekście „**Przyczyny trudności w nauce uczniów edukacji wczesnoszkolnej**” porusza problem funkcjonowania małego dziecka (tj. na poziomie edukacji zintegrowanej) z wadami słuchu (CAPD). W artykule skupiono się na analizie diagnozy dziecka z niedosłuchem oraz na problemach, jakie ta wada powoduje w uczeniu się i w codziennym funkcjonowaniu malucha w szkole. Końcowa część tekstu została poświęcona metodom pracy związanych z tego typu problemami oraz zasadom organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Monika Kornaszewska-Polak („**Kompetencje społeczne i lęk w relacjach interpersonalnych**”), analizując bogatą literaturę przedmiotu z dziedziny psychologii, omawia problem budowy relacji społecznych widziany z trzech perspektyw: budowy kontaktów społecznych, pojawiającego się niejednokrotnie problemu lęku w kontaktach z innymi ludźmi (który dotyka szczególnie często dzieci i młodzież) oraz wsparcia społecznego. Autorka sprawnie opisuje prawidłowości i nieprawidłowości w budowie relacji społecznych, podkreślając potrzebę nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Zdaniem autorki ważne jest nie tylko samo nawiązywanie kontaktów, ale przede wszystkim jakość tego typu relacji (ich subiektywna ocena podejmowana przez jednostkę) oraz umiejętność ich podtrzymywania i kształtowania. W tekście podkreślono, iż najważniejszą kwestią w budowie relacji jest wsparcie społeczne, chroniące człowieka przed pojawianiem się lęku w kontaktach z innymi ludźmi.

W tym tomie po raz pierwszy prezentujemy również teksty w języku angielskim, mając nadzieję, iż wpłyną one na podniesienie, i tak już wysokiej, jakości tekstów publikowanym na łamach „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”. **Piotr Oleśnicz i Julita Markiewicz-Patkowska** w artykule „**Process of motivation in the teaching profession**” analizują kwestię motywacji i czynników wpływających na poziom pozytywnej motywacji do pracy w zawodzie pedagoga. Wśród najważniejszych czynników pedagogicznych autorzy wymieniają: informację zwrotną, budowanie autorytetu i inne pozafinansowe

elementy motywacji, takie jak współpraca, warunki pracy, atmosfera w szkole, możliwość rozwoju zawodowego. Niniejszy tekst jest adresowany przede wszystkim do dyrektorów placówek edukacyjnych. Może im pomóc w kształtowaniu tych czynników wpływających na motywację, które zależą od nich samych, a nie od odgórnego systemu organizacji oświaty (zarówno na poziomie samorządowym, jak i państwowym). Z prezentowanymi tezami z pewnością zgodzą się czynni nauczyciele, odczytując w teoretycznym tekście realia, z którymi mają do czynienia w swoich codziennych działaniach zawodowych.

Środowiskiem podstawowym w życiu dziecka, uzupełniającym działania szkoły, jest rodzina. Pozytywna współpraca między nauczycielami a rodzicami wpływa na osiągnięcia dziecka w placówce edukacyjnej, jednocześnie ułatwiając nauczycielowi pracę. Dwa kolejne artykuły odnoszą się do problematyki funkcjonowania dziecka w rodzinie. W pierwszym z nich, autorstwa **Aleksandry Kamińskiej**, zatytułowanym „**Dialog in creating the relationship between parent and child**”, została podkreślona potrzeba dialogu między rodzicem a dzieckiem, zgodna z założeniami filozofii dialogu. Autorka podkreśla specyfikę tej relacji, wskazując na nierówność podmiotów w nią zaangażowanych, oraz wynikającą z tego jednostronną odpowiedzialność rodzica za całość nie tylko poszczególnej rozmowy, ale i całej relacji.

W drugim tekście odnoszącym się do problemów rodziny (**Danuta Szeligiewicz-Urban** – „**The needs of family with disabled child in the context of week support system**”) zauważono nietypowość rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, która oprócz typowych zadań spełnianych przez każdą dobrze funkcjonującą rodzinę, dodatkowo musi zmagać z wieloma problemami. Rozważania autorki skupiają się na dwóch problemach. Pierwszym z nich jest zauważona przez nią słabość wsparcia instytucjonalnego dla tego typu rodzin. Drugim z problemów jest kryzys rodziny, w której pojawia się dziecko niepełnosprawne, oraz nietypowe problemy, z których nie zdają sobie sprawy inni ludzie. Zdaniem autorki w zastanych realiach najlepszym wsparciem jest to, które rodzina może udzielić sama.

Dwa ostatnie teksty w niniejszym woluminie odnoszą się do problematyki aktywności fizycznej. Pierwszy z nich (**Eduard Hrazdíra, Miriam Kalichová, Martin Sebera, Martin Zvonář** – „**The choice of the best tests in practical learning of snowboard stance**”) dotyczy nauki jazdy na snowboardzie. Zdaniem autorów faza nauki na poziomie dla początkujących jest kluczowa w przyszłej aktywności na poziomie zaawansowanym, bowiem w początkowej fazie nauki nabywa się umiejętności i nawyków, z którymi trudno walczyć w późniejszym okresie. Autorzy posiłkują się profesjonalnymi tekstami pomocnymi w diagnozie ewentualnych problemów ucznia. Analiza będzie przydatna nie tylko czynnym nauczycielom wychowania fizycznego czy instruktorom narciarstwa, ale także rodzicom, chcącym pomóc swoim dzieciom w biegłym opanowaniu techniki jazdy na tym sprzęcie.

W ostatnim z prezentowanych artykułów (**Luděk Šebek, Jana Hoffmannová, Soňa Jandová, Tomáš Dohnal** – „**Single trail biking as a form of nature-based tourism. Pedagogics of free-time context**”) skupiono się na aktywności w okresie wolnoczasowym, a konkretnie na jeździe na rowerze górskim. Autorzy nie tylko podkreślają wartość tego

typu aktywności, ale również wskazują na konflikty, na które mogą napotkać amatorzy jazdy na rowerze w górach. Analizę kończy opis budowy szlaków rowerowych w Republice Czeskiej. Inicjatywa ta została pokazana jako sukces nie tylko w kontekście rozwiązywania powyższych problemów, ale również w wymiarze ekonomicznym na zapóźnionych rozwojowo obszarach wiejskich.

W wielu książkach o wychowaniu czy edukacji podkreśla się, że warunkiem właściwego wychowania jest zrozumienie dziecka. Mamy nadzieję, że oddany do rąk Czytelników Zeszyt Naukowy WSH Pedagogika choć częściowo przybliży trudności i zadania, z którymi na co dzień borykają się nauczyciele, rodzice i dzieci, oraz sposoby ich przewycięzania.

*Danuta Krzywoń
Aleksandra Kamińska*

I

**PRAKTYKA EDUKACYJNA
WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA**

Agnieszka Stefaniak*

METODY WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA – STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Wstęp

Już najwcześniejsze doświadczenia niemowlęcia związane z troskliwą i czułą opieką mają znaczenie nie tylko dla rozwoju więzi psychologicznych i późniejszego funkcjonowania społecznego, ale także mają ogromny wpływ na rozwój ruchowy dziecka, jego ogólny rozwój fizyczny i poznawczy, a nawet na stan układu immunologicznego.

Podatność mózgu na zmiany pod wpływem bodźców to cecha, dzięki której w pierwszych latach życia dziecka przez odpowiednie jego stymulowanie możemy pomóc jak najpełniej wykorzystać jego własny potencjał genetyczny. Z drugiej strony przez nieumiejętne postępowanie z małym dzieckiem możemy nieświadomie spowodować szybkie utrwalanie się negatywnych wzorców w jego mózgu, a w konsekwencji w jego zachowaniu. Dzieje się tak, gdy dziecko otrzymuje bodźce niezgodne z jego aktualnymi potrzebami, warto także pamiętać, że równie szkodliwy co brak może być nadmiar nawet najlepszej stymulacji. Doświadczenia dziecka muszą być zawsze adekwatne do jego aktualnych możliwości i oczekiwań. Dlatego ważne jest, aby odpowiednio wcześniej poznać możliwości i potrzeby malca na każdym etapie jego rozwoju. Jeżeli będziemy rozumieli, czego nasze dziecko potrzebuje i co nam chce powiedzieć, np. płacząc, milknąc, to będziemy wiedzieli, jak prawidłowo je pielęgnować, stymulować i wychowywać. Środowisko i rodzice przez swoje zachowanie decydują, które synapsy w mózgu ich dziecka będą się doskonalić, a które zostaną wyeliminowane w procesie selekcji. O tym, które neurony połączą się, decydują w dużej mierze geny. W pierwszych latach życia w korze mózgowej znajduje się około dwa razy więcej synaps niż u osoby dorosłej¹. Działają one może mało sprawnie, ale powodują, że dziecko ma wiele talentów i zdolności, które mogą się rozwijać, ale tylko w odpowiednim czasie i w odpowiednich warunkach. Synapsy pobudzane i doskonałe wypierają te, które były słabo stymulowane. Dlatego też w procesie rozwoju układu nerwowego tak ważna jest zarówno ilość, jak i jakość doznań i doświadczeń. Ważne jest to, co dziecko odczuwa, na co patrzy, czego słucha, w jakim natężeniu i z jakim emocjonalnym nastawieniem.

Musimy pamiętać, aby też nie przesadzić ze stymulacją małych dzieci poprzez ciągłe zabawianie, pokazywanie bez przerwy nowych przedmiotów, puszczenie w koło muzyki.

* nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

¹ M. Borkowska, Z. Szwiling, *Metoda NDT-Bobath. Poradnik dla rodziców*, PZWL, Warszawa 2011, s. 19.

Dla dziecka odpoczynek jest równie ważny jak okres jego aktywności, bo właśnie w czasie odpoczynku – podczas snu przetwarza informacje i bodźce, które zebrało w ciągu całego dnia².

Cel, problematyka badawcza przeprowadzonych badań

Celem przeprowadzonych badań było **wskazanie metod wspierających właściwy rozwój małego dziecka oraz zmian, jakie następują w funkcjonowaniu dzieci pod wpływem stosowania wybranych metod**. W niniejszych badaniach główne i szczegółowe problemy badawcze brzmią:

P1. Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują prawidłowy jego przebieg?

Z powyższego problemu głównego wynikają pytania szczegółowe:

1. Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują jego rozwój motoryczny i manualny?
2. Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują jego spostrzeganie wzrokowe?
3. Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują jego percepcję słuchową?
4. Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują u niego rozwój mowy?
5. Jakie metody prawidłowej pielęgnacji dziecka w wieku niemowlęcym stymulują jego prawidłowy rozwój?

P2. Jakie zmiany w funkcjonowaniu badanych dzieci nastąpiły pod wpływem stosowania wybranych metod?

1. Jakie zmiany nastąpiły w rozwoju dziecka pod wpływem ćwiczeń z rehabilitantami?
2. Jakie zmiany nastąpiły w rozwoju dziecka pod wpływem ćwiczeń z logopedą?
3. Jakie zmiany nastąpiły w rozwoju dziecka pod wpływem ćwiczeń i zabaw z rodzicami?
4. Jakie zmiany w funkcjonowaniu badanych dzieci nastąpiły dzięki prawidłowej pielęgnacji?

W badaniach wykorzystano metodę obserwacji ciągłej i metodę indywidualnego przypadku³ oraz narzędzia badawcze: kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny oraz aparat fotograficzny, arkusz papieru i zabawki.

Badania przeprowadzono u dziecka w wieku niemowlęcym, dziecka w wieku poniemowlęcym i dziecka w wieku przedszkolnym. Trwały one od marca 2011 roku do stycznia 2012 roku.

Dziecko w wieku niemowlęcym w chwili rozpoczęcia badań było noworodkiem, dziecko w wieku poniemowlęcym w momencie rozpoczęcia badań miało 13 miesięcy, a chłopiec w wieku przedszkolnym miał 5 lat.

² P. Zawitkowski, *Mamo tato co ty na to?*, Wydawnictwo Marceli Szpak, Warszawa 2010, s. 12.

³ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 68.

Badania przeprowadzono w domach rodzinnych każdego z dzieci, przy czynnym udziale ich mam oraz na salach ćwiczeń rehabilitacyjnych.

Igor S. – wywiad z mamą

Igor urodził się 1.03.2012 r. w 39. tygodniu ciąży, ważył 4000 g i mierzył 60 cm. Poród siłami natury, chłopiec okręcony był pępowiną wokół szyi. Po urodzeniu uzyskał 7 pkt w skali Apgar, wystąpiły adaptacyjne zaburzenia oddychania i hipoglikemia. Wypisany do domu w stanie dobrym w 5. dobie życia. Karmiony był naturalnie przez 2 miesiące, potem z powodu słabego przybierania na wadze karmiony sztucznie. Na początku 3. miesiąca życia mama dziecka zauważyła, że układa się ono nieprawidłowo, w tzw. rogalik (fot. 1). Podejrzała u syna asymetrię ułożeniową i badanie lekarskie potwierdziło jej przypuszczenia. Wystąpienie asymetrii ułożeniowej spowodowane było najprawdopodobniej adaptacyjnymi zaburzeniami oddychania, czyli komplikacjami okołoporodowymi u dziecka. W związku z tym u dziecka nastąpiło wzmożone napięcie mięśniowe. Igora zaczęto rehabilitować metodą NDT-Bobath, dwa razy w tygodniu po 30-40 minut. Zajęcia odbywały się w prywatnym gabinecie w Sosnowcu, a następnie w Centrum Pediatrii w Sosnowcu. Mama ćwiczyła także z dzieckiem w domu. Były to ćwiczenia polegające na obracaniu dziecka przez prawy i lewy bok z brzuszka na plecy i odwrotnie, wyznaczanie osi symetrii ciała dziecka: czoło, nos, serduszko, zabawy z grzechotkami polegające na wodzeniu oczkami za nimi – w prawą i lewą stronę oraz ćwiczenia mające na celu rozluźnienie piąstek.



Fot. 1. Igorek w wieku 3 miesięcy – nieprawidłowe ułożenie ciała w tzw. rogalik, czyli asymetria ułożeniowa (wszystkie fotografie ze zbiorów autorki)

Jakub J. – wywiad z mamą

Chłopiec urodził się 28.05.2010 r. w 39. tygodniu ciąży przez cesarskie cięcie. Wskazaniem do operacyjnego zakończenia porodu było nieprawidłowe ustawienie główki dziecka. Dziecko ważyło 4000 g i mierzyło 59 cm. Było karmione naturalnie do 4 miesiąca życia. Jakub jest

dzieckiem, u którego rozwój motoryczny, komunikacji i mowy przebiega znacznie szybciej niż u jego rówieśników. Chłopiec zaczął raczkować w wieku 7 miesięcy, samodzielnie usiadł w wieku 8 miesięcy, stanął samodzielnie także w wieku 8 miesięcy i zaczął chodzić w wieku 10 miesięcy.

Oliwier D. – wywiad z mamą

Chłopiec urodził się 23.03.2006 r. z ciąży donoszonej, ale zagrożonej. Dziecko było karmione naturalnie do 9. miesiąca życia. U chłopca występował harmonijny rozwój, zaczął raczkować w wieku 9 miesięcy, siedział samodzielnie od 7. miesiąca życia i zaczął chodzić od 1. roku życia. Mamę zaniepokoiło to, że dziecko pomiędzy 1 a 2 rokiem życia nie potrafiło powtórzyć wyrazów dźwiękonaśladowczych. Zaobserwowała także skrócone wędzidełko podjęzykowe. Ponieważ jest z wykształcenia logopedą, sama rozpoczęła ćwiczenia z dzieckiem mające na celu uelastycznienie wędzidełka podjęzykowego i usprawnienie mięśni aparatu artykulacyjnego, tj. warg, policzków, języka, podniebienia miękkiego.

Analiza wyników badań Igora S.

Obserwacja dziecka

Dziecko miało zalecone ćwiczenia z rehabilitantką, dwa razy w tygodniu po 40 minut, a po 7. miesiącu życia raz w tygodniu 30 minut. Igor był rehabilitowany metodą NDT-Bobath do 10. miesiąca życia.

NDT-Bobath jest metodą wczesnej stymulacji rozwoju małego dziecka, która wpływa na:

- napięcie mięśni (obniżanie napięcie wzmożonego i podwyższanie obniżonego, co jest możliwe dzięki zastosowaniu odpowiednich technik postępowania już od pierwszych miesięcy życia;
- hamowanie odruchów obserwowanych poza okresem fizjologicznego występowania, czyli przetrwałych i nieprawidłowych;
- wyzwalanie ruchów w formie, najbardziej jak to jest możliwe, zbliżonej do prawidłowych (osiąga się to wspomaganie i prowadzenie ruchu z tak zwanych punktów kluczowych, czyli punktów kontroli ruchu, którymi są: głowa, obręcz barkowa i obręcz miedniczna);
- utrzymanie pełnej ruchomości w stawach i elastyczności mięśni;
- wykorzystywanie i utrwalanie zdobytych umiejętności ruchowych w codziennych czynnościach.

W metodzie tej szczególną i specyficzną rolę pełnią ręce fizjoterapeuty, który modeluje ciało dziecka, w ten sposób komunikując się z nim i porozumiewając. Ręce fizjoterapeuty dostarczają sensomotorycznych bodźców niezbędnych do tworzenia się schematu ciała oraz odbierają informacje zwrotne od dziecka. Schemat ciała jest podstawą prawidłowego wykonywania ruchów i funkcjonowania dziecka w przyszłości.

Od najwcześniejszego okresu życia nieprawidłowe doświadczenia sensomotoryczne powodują tworzenie się nieprawidłowych wzorców ruchowych, które z kolei wytwarzają ograniczenia ruchomości poszczególnych części ciała (tzw. bloki) utrudniające lub zatrzymujące rozwój. Wczesne usprawnianie zapobiega dominacji i utrwalaniu się nieprawidłowych wzorców ruchowych.

Usprawnianie według koncepcji NDT-Bobath jest nieocenione w przypadku niemowląt i dzieci, ponieważ może być włączone w ich biologiczny rytm dnia. Prawidłowo wykonywane zabiegi pielęgnacyjne, karmienie, noszenie dziecka czy zabawa z nim są odpowiednimi momentami do utrwalania ruchów ćwiczonych przez fizjoterapeutę i ich kontynuacją.

Podstawą i kluczem do zrozumienia występujących problemów u dziecka jest bardzo dobra znajomość prawidłowego i nieprawidłowego przebiegu rozwoju psychoruchowego wynikającego z uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego⁴.

Celem rehabilitacji wyżej wymienioną metodą u Igora było obniżenie wzmożonego napięcia mięśniowego i wykształcenie u dziecka prawidłowych ruchów ciała, a także niwelowanie nieprawidłowych ruchów.

Bardzo istotnym elementem rehabilitacji była praca z dzieckiem w domu. Rodzice ćwiczyli z Igorciem poinstruowani przez rehabilitantkę. Wykonywali z nim obroty z brzuszka na plecy i odwrotnie, wyznaczyli oś symetrii ciała, stosowali prawidłową pielęgnację opartą na metodzie NDT-Bobath. Pielęgnacja ta polegała na prawidłowym przenoszeniu dziecka, naprzemiennym układaniu w łóżeczku, prawidłowej zmianie pieluchy, prawidłowym ubieraniu, karmieniu, częstym układaniu na brzuszku.

Tabela 1. Wskaźniki rozwoju odruchów obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Odruchy	1	Pod wpływem silnych bodźców dźwiękowych wzdyga się i zmienia się rytm jego oddechu	w normie
Odruchy	1	Reaguje na silne bodźce wzrokowe	w normie
Odruchy	1	Kieruje wzrok na zmieniające się światło	w normie
Odruchy	1	Zaciska palce przy dotknięciu jego dłoni	w normie
Odruchy	1	Porusza głowę i tułowiem	w normie
Odruchy	1	Podczas czuwania leży na plecach w pozycji asymetrycznej	w normie
Odruchy	1	W pozycji na brzuszku płacze	w normie
Odruchy	1	Zaciska rączki na położonym na nich palcu matki lub innej osoby	w normie
Odruchy	1	Wydaje dźwięki gardłowe	w normie

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

⁴ M. Borkowska, *Metoda NDTG-Bobath (Neurodevelopmental Treatment – Bobath) w usprawnianiu dzieci z zaburzeniami rozwoju ruchowego. Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2011, s. 193.

Wszystkie odruchy oczekiwane w wieku 1 miesiąca były u Igora prawidłowe.

Tabela 2. Wskaźniki rozwoju reakcji sensoryczno-motorycznych obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Reakcje sensoryczno-motoryczne	1	Na chwilę zatrzymuje wzrok na twarzy mamy	w normie
Reakcje sensoryczno-motoryczne	1	Zmienia wyraz twarzy na skutek dotknięcia, sposobu trzymania go i barwy głosu mamy	w normie

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Igorek w wieku 1 miesiąca zatrzymywał wzrok na twarzy mamy i zmieniał wyraz twarzy na skutek takich bodźców, jak: dotknięcie, sposób trzymania i barwa głosu mamy. Były to reakcje sensoryczno-motoryczne, które wystąpiły u chłopca w odpowiednim wieku.

Tabela 3. Wskaźniki rozwoju motorycznego obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Motoryka	2	Unosi na chwilę głowę i ramiona podczas leżenia na brzuszku	3
Motoryka	2	Utrzymuje główkę prosto przez kilka sekund	3

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Chłopiec zaczął unosić głowę i ramiona podczas leżenia na brzuszku i utrzymywać główkę prosto przez kilka sekund pod koniec 3 miesiąca życia. Nastąpiło to po rozpoczęciu ćwiczeń metodą NDT-Bobath.

Tabela 4. Wskaźniki rozwoju komunikacji i mowy obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Rozwój komunikacji i mowy	2	Wydaje ciche, krótkie, pojedyncze dźwięki, zbliżone do „ae”	w normie

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Rozwój komunikacji i mowy, który u niemowląt rozpoczyna się od wydawania dźwięków zbliżonych do „ae”, był u Igora prawidłowy.

Tabela 5. Wskaźniki rozwoju reakcji sensoryczno-motorycznych obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Reakcje sensoryczno-motoryczne	2	Wodzi wzrokiem za poruszającą się osobą	w normie
Reakcje sensoryczno-motoryczne	3	Przygląda się swoim dłoniom	w normie

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

W wieku 2 miesięcy Igorok wodził wzrokiem za poruszającą się osobą, a w 3. miesiącu życia przyglądał się swoim dłoniom, co było osiągnięciem rozwojowym uzyskanym w odpowiednim czasie.

Tabela 6. Wskaźniki rozwoju motorycznego obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Motoryka	3	Leżąc na brzuszku, wysoko unosi głowę, opierając się na przedramionach i uginając nogi	4
Motoryka	4	Utrzymuje głowę i ramiona przy podciąganiu się do pozycji siedzącej	5
Motoryka	4	W pozycji na brzuszku głowę unosi wysoko, prostopadle do podłoża, przy wyprostowanych nogach	5
Motoryka	5	Podnosi leżące w zasięgu jego ręki zabawki	w normie
Motoryka	5	Podciągane za rączki przez chwilę siedzi	6
Motoryka	5	Leżąc na brzuszku, próbuje się opierać na dłoniach, rozgląda się dookoła	6
Motoryka	5	Z leżenia na plecach próbuje się obrócić na bok, przy czym pomaga sobie w tym rączkami i nóżkami	6
Motoryka	6	Samodzielnie przewraca się z pleców na brzuszki i z brzuszka na plecy	w normie
Motoryka	7	Pełza w kółko i do tyłu	6
Motoryka	7	Chętnie siada podciągane za rączki	6

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Niektóre osiągnięcia w rozwoju motorycznym wystąpiły z miesięcznym opóźnieniem, po zastosowanej rehabilitacji metodą NDT-Bobath. Po 3 miesiącach rehabilitacji u chłopca niektóre osiągnięcia rozwojowe wystąpiły wcześniej niż u jego rówieśników: pełzał w kółko i siadał podciągany za rączki w wieku 6 miesięcy.

Tabela 7. Wskaźniki rozwoju reakcji sensoryczno-motorycznych obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Reakcje sensoryczno-motoryczne	7	Leżąc na plecach, podnosi nóżkę, ciągnąc stopkę w kierunku ust, a przy okazji ją ogląda i się nią bawi, porusza palcami stóp, wkłada do buzi	6

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Taka reakcja sensoryczno-motoryczna jak podnoszenie nóżki i wkładanie stópki do ust wystąpiła u Igora już w 6. miesiącu życia.

Tabela 8. Wskaźniki rozwoju motorycznego obserwowane u Igora S.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego osiągnięcia rozwojowego po zastosowanej rehabilitacji
Motoryka	8	Siada samodzielnie lub lekko podtrzymywane za rączki	7
Motoryka	9	Raczkuje, opierając się na rękach i kolanach	7
Motoryka	9	Samo stoi, trzymając się barierki kojca lub krawędzi łóżeczka	8
Motoryka	9	Samo siedzi i manipuluje zabawkami, rozgląda się dookoła	8
Motoryka	10	Stąpa bokiem wokół łóżeczka lub kojca, trzymając się krawędzi	9
Motoryka	10	Sprawnie się przemieszcza, raczkując po pokoju	8
Motoryka	12	Zaczyna samodzielnie chodzić przy meblach, sprzętach domowych, utrzymując pionową pozycję ciała	10

Źródło: opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Dzięki systematycznym ćwiczeniom metodą NDT-Bobath rozwój motoryczny u Igora uległ znacznemu przyspieszeniu. Chłopiec w wieku 7 miesięcy bardzo sprawnie raczkował, siadał samodzielnie. W wieku 8 miesięcy sam stał, a jako 9-miesięczny niemowlak stąpał bokiem przy meblach. W 10. miesiącu samodzielnie chodził przy meblach, sprzętach domowych.

Podsumowanie i wnioski z badań i przeprowadzonej obserwacji Igora S.

Dzięki wcześniej zauważonej nieprawidłowości w rozwoju dziecka poprzez rehabilitację w ośrodku wczesnej interwencji nastąpiła szybka poprawa i odzyskanie pełnej sprawności przez dziecko. Ćwiczenia z rehabilitantami, ćwiczenia rodziców z dzieckiem oraz prawidłowa pielęgnacja niemowlęcia spowodowały, że u chłopca nie występuje już asymetria ułożeniowa i dziecko prawidłowo się rozwija. Nieleczona asymetria mogłaby spowodować nieodwracalne zmiany w rozwoju fizycznym i psychicznym dziecka.

Metoda NDT-Bobath bardzo szybko przyniosła efekty i dziecko zaczęło wyprzedzać w osiągnięciach rozwojowych swoich rówieśników. Igor w wieku 7 miesięcy zaczął raczkować, od 8. miesiąca życia zaczął siadać samodzielnie, wstał i chodził przy meblach. Od 11 miesiąca życia dziecko nie jest już rehabilitowane. Chłopiec rozwija się prawidłowo.



Fot. 2. Ćwiczenia Igora z rehabilitantką na wałeczku metodą NDT-Bobath na sali wczesnej interwencji w gabinecie prywatnym w Sosnowcu



Fot. 3. Igorok podczas ćwiczeń na piłce metodą NDT-Bobath



Fot. 4. Igorek podczas rehabilitacji na sali ćwiczeń w Centrum Pediatrii w Sosnowcu



Fot. 5. Igorek z rehabilitantką na sali ćwiczeń



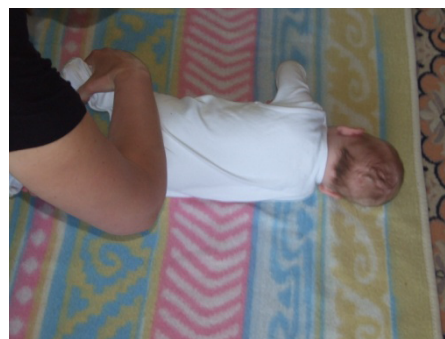
Fot. 6. Igorek w wieku pięciu miesięcy ćwiczący metodą NDT-Bobath na sali w Centrum Pediatrii w Sosnowcu



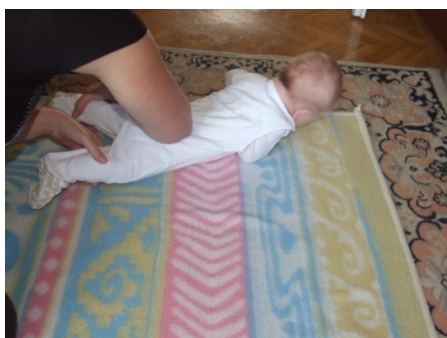
Fot. 7. Ćwiczenia mamy Igorka z chłopcem w domu. Wyznaczanie osi symetrii ciała – czoło, nos, usta, serduszko – ćwiczenie zalecane przez rehabilitantkę



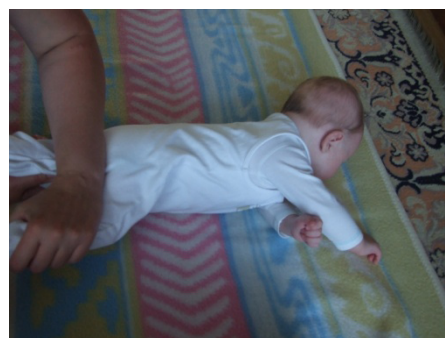
Fot. 8a



Fot. 8b



Fot. 8c



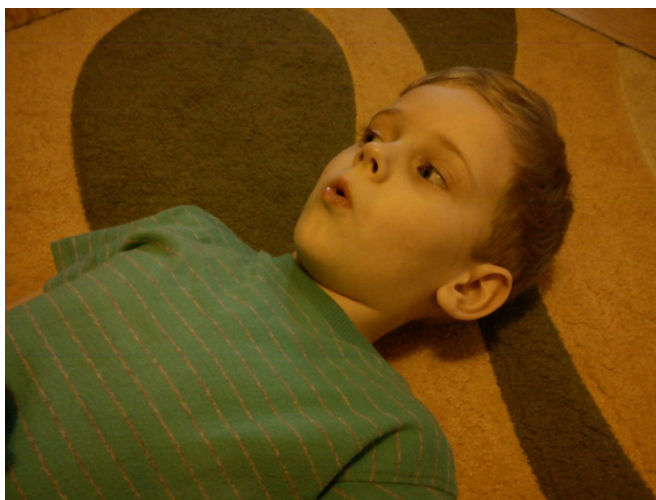
Fot. 8d

Ćwiczenia mamy Igorka z chłopcem w domu metodą NDT-Bobath. Ćwiczenie obrotów – z brzuszka na plecki, przez prawe ramię, a następnie przez lewe ramię

Analiza wyników badań Oliwiera D.

Obserwacja dziecka

Mamę chłopca zaniepokoiło to, że pomiędzy 1 a 2 rokiem życia nie potrafił on powtórzyć wyrazów dźwiękonaśladowczych i prostych wyrazów. Zaobserwowała także skrócone wędzidełko podjęzykowe. Ponieważ jest z wykształcenia logopedą, sama rozpoczęła ćwiczenia z dzieckiem, mające na celu uelastycznienie wędzidełka podjęzykowego i usprawnienie mięśni aparatu artykulacyjnego, tj. warg, policzków, języka, podniebienia miękkiego. Na samym początku były to proste ćwiczenia w naśladowaniu min, grymasów. Podczas zabawy z dzieckiem wykonywała ona różne ruchy językiem, naśladowała konika (kląskanie), przesyłała całuski, nabierała powietrza do ust (zabawa w balonika), językiem wypychała policzki. Starła się wyraźnie artykułować samogłoski, szeroko otwierając buzię, aby dziecko widziało ułożenie języka i warg. Ponadto „nazywała świat”, a więc opowiadała dziecku wszystko, co robi przy nim, np.: „mamusia teraz bierze czajnik i nalewa wodę”. Przeprowadzała także wiele zabaw dźwiękonaśladowczych z jednoczesnym pokazywaniem obrazków. Były to nie tylko zwierzęta, ale także telefon: „dryń-dryń”, powietrze uciekające z balonika: „ssss...”, gra na bębenku: „bum-bum”, usypianie misia: „aaa...”, chuchanie na zmarznięte ręce: „chu-chu”, bzyczenie osy: „bzzz-bzzz”, bicie dzwonów „bim-bam”. W miarę upływu czasu ćwiczenia zmieniły się. Stały się już typowymi ćwiczeniami przygotowującymi do wywołania konkretnej głoski, np.: płasko ułożony język za dolnymi zębami (pokaz przed lustrem) do wywołania głoski „s”, czy też czubek języka oparty o wałek dziąsłowy, zęby zbliżone do siebie, usta ułożone w „ryjek” do wywołania głoski „sz”.



Fot. 9. Oliwier podczas ćwiczeń z logopedą. Ćwiczenia kształtujące prawidłowy tor oddechowy



Fot. 10. Ćwiczenia pięcioletniego Oliwiera z logopedą



Fot. 11. Ćwiczenia Oliwiera kształtujące prawidłowy tor oddechowy tzw. brzuszno-przeponowy



Fot. 12. Ćwiczenia Oliwiera z logopedą usprawniające mięśnie aparatu artykulacyjnego



Fot. 13. Ćwiczenia Oliwiera z logopedą usprawniające mięśnie aparatu artykulacyjnego



Fot. 14. Ćwiczenia Oliwiera z logopedą polegające na wywołaniu głoski „sz”

Tabela 9. Wskaźniki rozwoju komunikacji i mowy obserwowane u Oliwiera D.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskanego wskaźnika rozwojowego po zastosowanych ćwiczeniach logopedycznych
Rozwój komunikacji i mowy	12	Wymawia ze zrozumieniem pierwsze słowa (oprócz „mama”, „tata”), np. „daj”, „nie”	20
Rozwój komunikacji i mowy	12	Uważnie słucha, co się do niego mówi	w normie
Rozwój komunikacji i mowy	12	Próbuje powtarzać wyrazy za dorosłymi, kojarzy wyrazy dźwiękonaśladowcze z przedmiotami lub zwierzętami (np. „hau-hau”, „mu-mu-mu”, „pi-pi”, „bi-bi”, „tak-tak”, „bim-bam”)	20
Rozwój komunikacji i mowy	12	Chętnie pokazuje lub podaje żądane przedmioty	w normie

Źródło: Opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

U Oliwiera wymawianie ze zrozumieniem pierwszych słów, np. „daj”, „nie” nastąpiło później niż u jego rówieśników – w 20. miesiącu życia, po rozpoczęciu ćwiczeń logopedycznych. Wyrazy dźwiękonaśladowcze chłopiec wypowiadał i kojarzył z przedmiotami lub zwierzętami w wieku 20 miesięcy, co oznacza opóźnienie o 8 miesięcy.

Tabela 10. Wskaźniki rozwoju komunikacji i mowy obserwowane u Oliwiera D.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskania wskaźnika rozwojowego po zastosowanych ćwiczeniach logopedycznych
Rozwój komunikacji i mowy	12	Wykonuje polecenia, rozumie je (np. „pokaż, gdzie jest mama”, „daj lalę”, „zrób sroczka kaszkę warzywną”, „otwórz buzię...am”, „pokaż ząbki”, „chodź”, „nie ruszaj”)	w normie
Rozwój komunikacji i mowy	12	Uczestniczy w dialogu z mamą, wyraża swoje potrzeby i emocje	w normie
Rozwój komunikacji i mowy	13-15	Zwiększa swój zasób słownictwa dźwiękonaśladowczego (np. „hau-hau”, „pi-pi-pi”, „miau-miau”, „ko-ko”, „gul-gul”)	22

Źródło: Opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Proste polecenia typu „pokaż, gdzie mama”, „daj lalę”, Oliwier wykonywał w 12. miesiącu życia, czyli w normie. W tym samym okresie uczestniczył w dialogu z mamą i wyrażał prawidłowo swoje potrzeby i emocje. Dzięki ćwiczeniom z logopedą chłopiec zwiększył swój zasób słownictwa, a nastąpiło to około 22. miesiąca życia.

Tabela 11. Wskaźniki rozwoju komunikacji i mowy obserwowane u Oliwiera D.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek w miesiącach uzyskania wskaźnika rozwojowego po zastosowanych ćwiczeniach logopedycznych
Rozwój komunikacji i mowy	13-15	Potrafi pokazać przedmiot, o jaki nam chodzi, a nawet pewne jego szczegóły (np. „pokaż, gdzie lala ma oko”)	w normie
Rozwój komunikacji i mowy	19-21	Przedmioty kojarzy z nazwą i sytuacją, w jakiej się pojawiły	w normie

Rozwój komunikacji i mowy	22-24	Pojawiają się łączenia dwóch wyrazów, co jest próbą budowania zdań (np. „mama oć”, „dzidzi nie”)	25
Rozwój komunikacji i mowy	31-36	Posiada stosunkowo duży zasób słownictwa, umie dobierać słowa właściwe do tematu, w jakim czuje się dobrze	38

Źródło: Opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Łączenie dwóch wyrazów pojawiło się u Oliwiera w wieku 25 miesięcy. Zdolność dobierania słów właściwych do tematu nastąpiła w 38. miesiącu życia.

Podsumowanie i wnioski z badań i przeprowadzonej obserwacji Oliwiera D.

Dzięki szybkiemu wykryciu problemu u dziecka i systematycznej pracy logopedy z chłopcem rozwój mowy zaczął kształtować się właściwie. Ćwiczenia wspomagające rozwój mowy u Oliwiera to: różne ruchy językiem, naśladowanie konika (kłąskanie), przesyłanie całuszków, nabieranie powietrza do ust (zabawa w balonik), wypychanie językiem policzków, wyraźne artykułowanie samogłosek poprzez szerokie otwieranie buzi, aby dziecko widziało ułożenie języka i warg, „nazywanie świata”, a więc opowiadanie dziecku o tym, co się dzieje wokół nas. Logopedka przeprowadzała także wiele zabaw dźwiękonaśladowczych z jednoczesnym pokazywaniem obrazków. Były to nie tylko zwierzęta, ale także telefon: „dryń-dryń”, powietrze uciekające z balonika: „ssss...”, gra na bębenku: „bum-bum”, usypianie misia: „aaa...”, chuchanie na zmarznięte ręce: „chu-chu”, bzyczenie osy: „bzzz-bzzz”, bicie dzwonów: „bim-bam”.

Logopedka wprowadziła zabawy i ćwiczenia z integracji sensorycznej, uwrażliwiając zmysły dziecka do lepszego poznawania świata. Do dzisiaj prowadzi ćwiczenia kształtujące słuch fonemowy dziecka w celu lepszego różnicowania głosek. Wykonuje z chłopcem wiele ćwiczeń oddechowych, np. robienie baniek mydlanych, dmuchanie na watę, na paski bibuły, na płomień świecy.

Chociaż na początku drugiego roku życia w rozwoju mowy u Oliwiera występowały pewne opóźnienia i trudności, to już około trzeciego roku życia zaczął on komunikować się z otoczeniem w sposób właściwy dla jego wieku. W chwili obecnej rozwój mowy u Oliwiera D. jest właściwie ukończony. Potrafi on artykułować w izolacji wszystkie głoski. Zdarza się, że jeszcze w mowie potocznej występują substytucje, np. zamiana głosek „sz”, „ż”, „cz”, „dż” na „s”, „z”, „c”, „dz”, ale dzięki dobrze ukształtowanemu słuchowi fonemowemu dziecko ma tego świadomość.

Analiza wyników badań Jakuba J.**Obserwacja dziecka**

Chłopiec w momencie rozpoczęcia badań miał 13 miesięcy. W tym wieku wypowiadał już kilka słów i sygnały dźwiękonaśladowcze (np. „hau-hau”, „miau-miau”). Raczkował od 7. miesiąca życia, samodzielnie stał w 8. miesiącu życia. W wieku 10 miesięcy zaczął chodzić, a jako 15-miesięczne dziecko sprawnie posługiwał się łyżką i kubeczkiem. W wieku 14 miesięcy potrafił powtórzyć za dorosłym kilka słów na jego życzenie, w wieku 18 miesięcy potrafił łączyć dwa wyrazy. Jako 20-miesięczny chłopiec mówił prostymi zdaniami, opowiadał o tym, co widział i gdzie był.

Tabela 12. Wskaźniki rozwoju motorycznego obserwowane u Jakuba J.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek występowania u Jakuba J.
Motoryka	9	Raczkuje, opierając się na rękach i kolanach	7
Motoryka	9	Samo stoi, trzymając się barierki kojca lub krawędzi łóżeczka	8
Motoryka	9	Samo siedzi i manipuluje zabawkami, rozgląda się dookoła	7
Motoryka	10	Bawi się w pozycji siedzącej	9
Motoryka	12	Chodzi samodzielnie	10

Źródło: Opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

7-miesięczny Kubuś dobrze raczkował, a jako 8-miesięczny niemowlak sam stał, trzymając się barierki kojca lub łóżeczka. Zdolność samodzielnego siedzenia osiągnął w 7. miesiącu życia, w pozycji stojącej bawił się w 9. miesiącu życia, pierwsze kroki wykonał w 10. miesiącu życia.

Tabela 13. Wskaźniki rozwoju komunikacji i mowy oraz nawyki, przyzwyczajenia i reakcje sensoryczno-motoryczne obserwowane u Jakuba J.

Sfera rozwoju	Wiek w miesiącach	Wskaźniki rozwojowe	Wiek występowania u Jakuba J.
Rozwój komunikacji i mowy	16-18	Wypowiada kilka słów, w tym utrwalone wyrazy dźwiękonaśladowcze (np. „hau-hau”, „miau-miau”)	13
Nawyki i przyzwyczajenia	19-21	Sprawnie posługuje się kubkiem i łyżką	15
Reakcje sensoryczno-motoryczne	19-21	Odtwarza czynności wykonywane przez mamę (zamiatanie, odkurzenie, nakrywanie do stołu)	17

Źródło: Opracowano na podstawie: E.M. Minczakiewicz, *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnostyka. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Kuba jako 13-miesięczny chłopiec wypowiadał kilka słów wraz z wyrazami dźwiękonaśladowczymi. W wieku 15 miesięcy sprawnie posługiwał się łyżką i kubkiem, a w 17. miesiącu znakomicie odtwarzał czynności wykonywane przez mamę.

Podsumowanie i wnioski z badań i przeprowadzonej obserwacji Jakuba J.

Mama chłopca nie pracuje i przebywa z dzieckiem w domu, ponieważ jest na urlopie wychowawczym. Bardzo dużo czasu poświęca na zabawę z synem, czyta Kubusiowi dużo bajek i wierszyków, nazywa otaczające go przedmioty i istoty żywe. Dziecko może rozwijać się manualnie poprzez lepienie z plasteliny, modeliny, masy solnej. Dzięki pomysłowości mamy chłopiec jest wspomagany w rozwoju w sposób całkowicie naturalny. W swoich osiągnięciach w rozwoju motorycznym, komunikacji i mowy, nawyków, reakcji sensoryczno-motorycznych wyprzedził swoich rówieśników o kilka miesięcy.

Podsumowanie

Po przeprowadzonych badaniach można stwierdzić, że metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka są autorka stosowane przez rodziców na co dzień w sposób intuicyjny albo stosowane ze względu na zaburzenia w rozwoju psychoruchowym i rozwoju mowy u dzieci.

Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku bardzo ważne jest, aby umiejętnie dobrać metody i ćwiczenia do pracy i zabawy z dzieckiem. U zdrowych małych dzieci na co dzień stosuje się różnego rodzaju formy stymulacji rozwoju poprzez zabawę i odpowied-

nio dobrane w zależności od wieku zabawki i rekwizyty. Na prawidłowy rozwój dzieci wpływa częste mówienie do nich, przytulanie, zabawy z piłką, grzechotkami, czytanie książeczek, śpiewania, tańczenie, rysowanie, kolorowanie, tworzenie z mas plastycznych, uczenie wierszyków, piosenek, zabawy klockami czy też możliwość zabawy nietypowymi rekwizytami, zabawy na matach edukacyjnych, w suchych basenach z kulkami, granie na instrumentach itp. Bardzo istotne jest także, w jaki sposób na co dzień opiekujemy się dzieckiem, jak je podnosimy, układamy do snu, kąpiemy, zmieniamy pieluchę i karmimy.

Jeżeli u dziecka występują problemy w rozwoju motorycznym bądź rozwoju mowy, wtedy bardzo istotne jest wczesne zauważenie problemu i pomoc specjalisty. Ćwiczenia ze specjalistami to także metody wczesnego wspomagania rozwoju, i tak jak w przypadku Igorka S. – wczesna interwencja. U małych dzieci, które korzystają z pomocy rehabilitanta czy logopedy, ważna jest praca z dzieckiem w domu. Specjaliści zawsze zlecają wykonywanie ćwiczeń w domu. O sukcesie decyduje systematyczna praca z dzieckiem.

Odpowiedź na postawione w pracy pytanie badawcze: „Jakie metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulują prawidłowy jego przebieg?” i na wynikające z tego problemu główne problemy szczegółowe na podstawie przeprowadzonego wywiadu z mamami dzieci i obserwacji dzieci, brzmi:

1. Metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulujące rozwój motoryczny i manualny to zabawy i ćwiczenia, takie jak:

- przesuwanie przed oczami dziecka wzoru szachownicy w kolorze czarno-białym, przesuwanie przed oczami dziecka czerwonej zabawki;
- podawanie dziecku zabawek z „góry”, aby wyciągało po nie rączki;
- zakładanie dziecku kolorowych skarpet w celu zachęcenia go do pociągnięcia nóżki do buzi;
- zabawy na macie edukacyjnej;
- zabawy z piłką: turlanie, rzucanie, a u dzieci w wieku poniemowlęcym kopanie;
- budowanie wieży z klocków, budowanie pociągów;
- wrzucanie klocków do wiaderka;
- układanie krążków na piramidce;
- zabawy typu: „kosi-kosi”, „idzie rak”, „tu sroczka kaszkę warzyła”;
- zabawa samochodami;
- zabawa masą solną;
- zabawa piłkami w tzw. suchym basenie;
- zabawa stoliczkiem edukacyjnym.



Fot. 15. Zabawa Igora w pozycji na brzuszku kolorowymi szeleszczącymi woreczkami. Zabawa ta wpływa na rozwój spostrzegania wzrokowego i rozwój manualny



Fot. 16. Zabawa piramidką jest metodą stymulującą rozwój spostrzegania wzrokowego, rozwój manualny i motoryczny



Fot. 17. Zabawa piłką stymuluje prawidłowy rozwój motoryczny i manualny



Fot. 18. Zabawa samochodami, podczas której u Kuby jest stymulowany rozwój manualny i motoryczny



Fot. 19. Zabawa tzw. kolejką. Dzięki tej zabawie Kubaś ma okazję rozwijać logiczne myślenie oraz rozwijać się manualnie i motorycznie

2. Metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulujące rozwój spostrzegania wzrokowego to ćwiczenia i zabawy, takie jak:

- zabawa grzechotkami;
- przesuwanie przed oczami dziecka czarno-białych lub czerwonych wzorów albo atrakcyjnych dla niego zabawek;
- pokazywanie dziecku małych przedmiotów położonych na stole;
- zabawa na macie edukacyjnej;
- wrzucanie do wiaderka kolorowych zabawek;
- pokazanie dziecku zabawki i ukrycie jej pod ściereczką;
- nazywanie rzeczy w książeczkach z równoczesnym pokazaniem ich palcem;
- zabawa z kredkami, rysowanie pierwszych kresek;
- układanie figur w konturach.



Fot. 20. Zabawa z niemowlakiem przedmiotem w czerwonym kolorze wpływa na rozwój spostrzeżenia wzrokowego



Fot. 21. Igrzek poprzez przyglądanie się czarno-białej szachownicy rozwijał spostrzeżenie wzrokowe



Fot. 22. Wodzenie wzrokiem za zabawką. 5-miesięczny Igrzek podczas takiej zabawy ćwiczył spostrzeżenie wzrokowe



Fot. 23. Oglądanie przez Igora czarnej spirali na żółtym tle jest jedną z metod wspomagania rozwoju spostrzegania wzrokowego



Fot. 24. Zabawa na macie edukacyjnej była dla kilkumiesięcznego Igora okazją do ćwiczenia spostrzegania wzrokowego i rozwoju motorycznego i manualnego



Fot. 25. Oglądanie obrazków w książeczce to metoda wspierająca rozwój spostrzegania wzrokowego i manualnego, a dzięki opowiadaniu przez dorosłych o tym, co znajduje się na obrazku, następuje rozwój percepcji słuchowej i mowy



Fot. 26. Rysowanie na tablicy jest metodą wczesnego wspomagania rozwoju dziecka kształtującą rozwój spostrzegania wzrokowego, rozwój manualny i motoryczny

3. Metody wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka stymulujące rozwój percepcji słuchowej to ćwiczenia i zabawy, takie jak:

- wypowiedzianie sylab nad twarzą dziecka;
- śpiewanie kołysanek i innych piosenek;
- słuchanie muzyki i tańczenie z dzieckiem;
- szukanie źródła dźwięku poprzez np. szeleszczenie gazetą za dzieckiem;
- wrzucanie klocków do pojemnika i używanie przy tym wyrazów dźwiękonaśladowczych: bach, stuk-stuk, bam;
- naśladowanie głosów zwierząt;
- nazywanie części ciała;
- nazywanie obiektów w książeczkach;
- gra na dzwoneczkach i tamburynie.



Fot. 27. Gra na dzwoneczkach jest metodą stymulującą rozwój percepcji słuchowej, ale także rozwój manualny i motoryczny

4. Metody wczesnego wspierania rozwoju małego dziecka stymulujące rozwój mowy to ćwiczenia i zabawy, takie jak:

- częste mówienie do dziecka od pierwszych chwil życia;
- śpiewanie;
- czytanie książeczek;
- używanie wyrazów dźwiękonaśladowczych;
- naśladowanie głosów zwierząt;
- nazywanie przedmiotów i czynności.

5. Metody prawidłowej pielęgnacji małego dziecka stymulujące jego prawidłowy rozwój to:

- prawidłowa zmiana pieluchy, metoda NDT-Bobath;
- prawidłowe podnoszenie, przenoszenie;
- naprzemienne układanie dziecka w łóżeczku;
- częste układanie na brzuszku;
- prawidłowe ubieranie dziecka;
- karmienie dziecka.

Odpowiedź na postawione w pracy pytanie badawcze: „Jakie zmiany w funkcjonowaniu badanych dzieci nastąpiły pod wpływem stosowania wybranych metod?” jest następująca:

1. Pod wpływem ćwiczeń z rehabilitantami w rozwoju badanego dziecka można zaobserwować takie zmiany, jak: zmniejszenie napięcia mięśniowego, hamowanie nieprawidłowych odruchów, wyzwalanie ruchów prawidłowych, przyspieszenie niektórych osiągnięć rozwojowych (umiejętność raczkowania, stania, siadania, poruszania przy meblach), wyjście z asymetrii ułożeniowej.

2. Pod wpływem ćwiczeń z logopedą u badanego dziecka można zaobserwować takie zmiany, jak: wymawianie ze zrozumieniem słów (oprócz „mama”, „tata”), np. „daj”, „nie”, zwiększenie zasobu słownictwa dźwiękonaśladowczego (np. „hau-hau”, „pi-pi-pi”, „miau-miau”, „ko-ko”, „gul-gul”), pojawienie się łączenia dwóch wyrazów, co jest próbą budowania zdań (np. „mama oć”, „dzidzi nie”), artykułowanie w izolacji wszystkich głosek, znaczne wzbogacenie zasobu słownictwa, uelastycznienie wędzidełka podjęzykowego.

3. Pod wpływem ćwiczeń i zabaw z rodzicami u badanych dzieci można zaobserwować takie zmiany, jak: przyspieszony rozwój zdolności manualnych, zwiększony zasób słownictwa, wyjście niemowlaka z asymetrii ułożeniowej, przyspieszenie niektórych osiągnięć rozwojowych, wykluczenie nieprawidłowych odruchów, wyzwalanie prawidłowych ruchów, zmniejszenie napięcia mięśniowego, uelastycznienie wędzidełka podjęzykowego, wymawianie ze zrozumieniem słów, łączenie dwóch wyrazów, co jest próbą budowania zdań.

4. Pod wpływem prawidłowej pielęgnacji, szczególnie metodą NDT-Bobath, u badanego dziecka można zaobserwować takie zmiany, jak: układanie się dziecka chętnie na

jedną, jak i drugą stroną ciała, częste obracanie się niemowlęcia z pleców na brzuszek, nieukładanie się w tzw. rogalik (asymetria ułożeniowa), zmniejszenie napięcia mięśniowego, wyzwolenie prawidłowych ruchów, przyspieszenie niektórych osiągnięć rozwojowych.

Zakończenie

W niniejszym artykule starano się pokazać, jak ważny jest dla rozwoju każdego małego dziecka, od chwili narodzin, kontakt z rodzicami, ich opieka i obserwacja. Dzięki temu dzieci nie tylko są właściwie wspierane w rozwoju, ale także korygowane są u nich nieprawidłowości. Nikt nie zna lepiej dziecka od jego opiekunów, którzy pielęgnują go, bawią się z nim, komunikują. Każdy rodzic, który otacza miłością swoje dziecko, jest w stanie zapewnić mu optymalne warunki do prawidłowego rozwoju. To rodzice są pierwszymi terapeutami i nauczycielami swoich pociech.

Chociaż rozwój dzieci jest wspierany naturalnie, ponieważ rodzice w sposób intuicyjny wiedzą, jak bawić się z dziećmi, jak je pielęgnować, to warto zwrócić uwagę na metodę NDT-Bobath. Jest to rewelacyjna metoda wspierania rozwoju małego dziecka, którą pracuje się z dziećmi od pierwszych chwil ich życia, zwłaszcza gdy występują problemy w rozwoju, np. neurologiczne. Dzięki ćwiczeniom w ośrodkach wczesnej interwencji koryguje się nieprawidłowe odruchy i ruchy u niemowląt i małych dzieci. Najlepsze efekty uzyskuje się przy rehabilitacji u najmłodszych niemowląt, do 6. miesiąca życia, póki nieprawidłowe zachowania nie zostaną zakodowane przez mózg dziecka. Bardzo ważnym elementem w rehabilitacji tą metodą jest opieka nad dzieckiem, tj. prawidłowa zmiana pieluchy, prawidłowe noszenie dziecka, podawanie sobie malucha, kąpiel, układanie do snu w łóżeczku, prawidłowe ułożenie do karmienia itp. Wszystkie te czynności wykonane w sposób przybliżony we wcześniejszych rozdziałach niniejszego opracowania mogą być wykorzystane u wszystkich niemowląt, a nie tylko ze stwierdzonymi problemami. Ważnym elementem w rehabilitacji jest praca z dzieckiem w domu, niektóre elementy wykonuje się przy codziennych czynnościach pielęgnacyjnych przy dziecku.

Jeżeli chodzi o problemy logopedyczne u naszych dzieci, to także nie należy oczekiwać, że wszystkie one miną bez naszego wspomagania. Wczesne zainteresowanie się rodzica nieprawidłowościami w rozwoju komunikacji dziecka daje możliwość szybkiego naprawienia błędu natury poprzez ćwiczenia logopedyczne. Oddając naszą pociechę w ręce logopedy, zapobiegniemy opóźnieniom w rozwoju mowy dziecka.

Bibliografia

- Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczna na co dzień*, PZWL, Warszawa 2010.
Borkowska M., Szwiling Z., *Metoda NDT-Bobath. Poradnik dla rodziców*, PZWL, Warszawa 2011.
Borkowska M., *Metoda NDTG-Bobath (Neurodevelopmental Treatment – Bobath) w usprawnianiu dzieci z zaburzeniami rozwoju ruchowego. Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2011.

- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, WE, Kraków 2007.
- Cytowska B., *Stymulowanie rozwoju niemowląt, Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2011.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PZWL, Warszawa 1985.
- Minczakiewicz E.M., *Jak pomóc w rozwoju dziecka z zespołem Downa*, WNAP, Kraków 2011.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Zawitkowski P., *Mamo tato co ty na to?*, Wydawnictwo Marceli Szpak, Warszawa 2010.

METODY WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA – STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Streszczenie: Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, jak ważne jest wspomaganie rozwoju małych dzieci, jednak nie zawsze wiemy, jak to robić. W niniejszym artykule autorka przedstawiła, w jaki sposób możemy wpływać na prawidłowy rozwój małych dzieci. Spróbowała przybliżyć, jak ważne są pierwsze dwanaście miesięcy w życiu każdego człowieka i co wpływa na jakość przemian w psychomotoryce niemowlęcia, dziecka w wieku poniemowlęcym i dziecka w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: wczesne wspomaganie, terapia, stymulacja, dziecko, rozwój, opóźnienie rozwoju, zahamowanie rozwoju

METHODS OF EARLY SUPPORT OF SMALL CHILDREN – STUDY OF SPECIFIC CASES

Abstract: We are all aware of how important it is to support the development of small children, but do not always know how to do it. In the article, the author presented how we can influence the healthy development of young children. She tried to show how important the first twelve months in the life of every human being are and what affects the quality of psychomotorics changes in infant, child and toddlers aged child in preschool.

Keywords: early support, therapy, stimulation, child development, growth retardation, stunting

MUZYKA A ROZWÓJ EMOCJONALNO-SPOŁECZNY DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wstęp

Każdy człowiek od najwcześniejszych lat swojego życia ma kontakt z muzyką. Jest ona nie tylko jedną z dziedzin sztuk pięknych, ale ma również ogromny wpływ na proces wychowawczy. Odpowiednio kreowana w swoich formach i treściach wpływa na prawidłowy rozwój i kształtowanie postaw społecznych. Muzyka jest bliska każdemu człowiekowi. Rodzimy się już z poczuciem rytmu. Towarzyszy nam ona od zawsze i jest obecna zarówno w pracy, zabawie, odpoczynku, jak i w różnego rodzaju obrzędach. Oddziaływanie muzyki na każdego człowieka, który jej słucha, jest oczywiste i bezsporne. Dlatego też wykorzystywana jest ona nie tylko w ogólnym rozwoju, ale również w kształtowaniu jednostki od najmłodszych lat życia. Ma ona działanie nie tylko kształtujące wyobraźnię, ale wpływa też na rozwój emocjonalny i – co się z tym wiąże – odgrywa dużą rolę w procesie socjalizacji, wspomaga rozwój człowieka i wpływa na to, aby był on prawidłowy. Ma również działanie relaksujące i terapeutyczne.

W życiu dziecka muzyka pojawia się wcześniej niż mowa. Już w okresie prenatalnym dzieci reagują na dźwięki płynące z otoczenia. Od najwcześniejszych chwil życia dziecko reaguje nie tylko na śpiew matki, ale również na inne dźwięki płynące z otaczającego go świata. Już u bardzo małych dzieci można zaobserwować spontaniczną reakcję na muzykę. Wzbudza ona u nich niejednokrotnie uśmiech i radość. Pod jej wpływem dzieci zaczynają wykonywać rytmiczne ruchy, klaszczą, przytupują. Bardzo ważne jest, aby obcowanie dziecka z muzyką rozpoczęło się od najwcześniejszych lat jego życia. Wiek niemowlęcy i przedszkolny jest do tego najlepszym okresem. Im wcześniej dziecko nawiąże kontakt z muzyką, tym jego rozwój społeczny i emocjonalny będzie lepszy. Dlatego rozpoczęcie edukacji przedszkolnej jest doskonałym okresem dla rozpoczęcia również edukacji muzycznej.

Terapeutyczne i lecznicze działanie muzyki znane jest od starożytności. Wtedy to stwierdzono, że obcowanie z muzyką wzbogaca osobowość i uwrażliwia na problemy własne i innych ludzi. Termin „muzykoterapia” pojawił się stosunkowo późno, bo dopiero w 1950 roku¹.

Muzyka jest często środkiem obejmującym wszelkie oddziaływania na człowieka w celach relaksujących. Słuchanie odpowiedniej muzyki może prowadzić do stanu odprężenia psychicznego, rozluźnienia mięśni oraz może przyczyniać się do regulowania układu autonomicznego. Z medycznego punktu widzenia muzyka wywiera silny wpływ na psychikę czło-

* nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego.

¹ E. Galińska, *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1988, nr 45, s. 156.

wieka, gdyż potrafi ona wnikać do najgłębszych warstw jego osobowości. Ma działanie aktywizujące lub osłabiające czynności mózgu, a jej sedatywne właściwości mogą sprawić, że akcja serca zostaje spowolniona, obniża się ciśnienie krwi, normuje się oddech, mięśnie rozluźniają się. Znane są również przypadki osłabienia odczuwania bólu. Stosując wybrane kompozycje muzyczne, można przywrócić zwężenie się zmęczonych źrenic, co świadczy o właściwościach relaksacyjnych muzyki. Sama muzyka nierzadko porównywana jest do leku o nieznanym dokładnie składzie. Jej właściwości lecznicze nie zostały jednak do końca odkryte². W teorii nurtu psychologicznego wyróżnia się dwie orientacje. Pierwsza z nich – emocjonalna – traktuje muzykę jako środek, który umożliwia pacjentowi przeżywanie zablokowanych emocji oraz uczy wyrażania uczuć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Zdaniem E. Galińskiej³ „połączenie organu słuchu ze wzgórzem i układem limbicznym sprawia, że muzyka wpływa na stan ludzkich emocji. Odpowiednio dobrana muzyka może spowodować aktywizowanie i wyzwalamie emocjonalnych procesów, może pobudzać do aktywności emocjonalnej”⁴. Przy czym należy pamiętać, że muzyka może być źródłem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych uczuć jednostki. Jeden rodzaj muzyki może leczyć, inny natomiast może pogłębiać stany depresyjne lub nasilać niepokój. Dlatego bardzo ważne jest, jakiej muzyki słuchamy.

Muzykoterapię można podzielić na kilka rodzajów. Biorąc pod uwagę sposób jej wykorzystywania, dzielimy ją na:

- muzykoterapię kliniczno-diagnostyczną (w zakres której wchodzi działania podejmowane przez specjalistów medycyny),
- muzykoterapię naturalną (podstawowym materiałem są dźwięki pochodzące z natury: szum morza, śpiew ptaków itp.),
- muzykoterapię spontaniczną (będącą wyrazem przeżywania emocji),
- muzykoterapię adaptowaną (wykorzystującą przypadkowy materiał muzyczny w celu uspokojenia lub relaksu),
- muzykoterapię profilaktyczną (przy wykorzystaniu odpowiedniego materiału muzycznego w celu zapobiegawczym – jako środek aktywizujący lub uspokajający)⁵.

Muzykoterapię stosuje się również w stosunku do dzieci. Przybiera ona wówczas formę terapii aktywnej, co ma swoje uzasadnienie we właściwościach psychiki dziecka. Ekspresja muzyczna poprzez gest, śpiew, ruch jest dziecku znacznie bliższa niż człowiekowi dorosłemu, stanowi bowiem naturalny czynnik życiowej aktywności dziecka⁶.

Zdaniem K. Lewandowskiej⁷ cele zajęć muzykoterapeutycznych zmierzają do korekcji zaburzonych funkcji, stymulacji rozwoju w warunkach ograniczonego dostępu bodźców, usuwają napięcia psychofizyczne i dostarczają korzystnych doświadczeń społecznych.

² E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków 2007, s. 42-43.

³ E. Galińska, *Podstawy teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1978, nr 17, s. 84.

⁴ M. Kopacz, *Wpływ muzyki na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4, s. 45.

⁵ M. Wójcik-Standio, S. Standio, *Warsztaty muzyczne z elementami muzykoterapii*, [w:] *Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wydział Zdrowia Urzędu Miejskiego we Wrocławiu, Wrocław 1999, s. 35.

⁶ K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 2001, s. 51.

⁷ *Ibidem*, s. 60.

Oddziaływanie terapeutyczne obejmuje cały organizm psychofizyczny i wpływa na emocje, dążenia, oczekiwania i marzenia. Efektem końcowym oddziaływań muzycznych jest więc poprawa nastroju, samopoczucia, usunięcie lęku, odreagowanie napięcia, pobudzenie wyobraźni oraz poprawa relacji z innymi członkami grupy. Sferą emocjonalną jest sfera, na którą muzyka oddziałuje szczególnie intensywnie, dlatego specyfiką muzykoterapii jest przede wszystkim dostarczanie przeżyć emocjonalnych, odpowiednio kształtowanych przez muzykę⁸. Muzyka może również służyć do eliminowania nieprawidłowych wzorców zachowań oraz uczyć zachowań społecznie pożądanych⁹.

Wszechstronne kształcenie i wspomaganie rozwoju człowieka nie może wykluczyć obcowania z muzyką, ponieważ w dużej mierze wpływa ona na jego prawidłowy rozwój. Przede wszystkim kształtuje wyobraźnię i budzi potrzebę przeobrażenia własnego otoczenia i tworzenia nowych wartości¹⁰.

Ze względu na swoją specyfikę muzyka bardziej niż inne sztuki dociera w głąb psychiki człowieka. Wywiera ona bowiem wpływ na jej odbiorcę, jeszcze zanim zdobędzie on umiejętność jej zrozumienia i ujmowania dzieła muzycznego jako przedmiotu o walorach artystycznych. Poprzez dźwięk przekazywany jest ładunek uczuć i nastrojów, które wprowadzają odbiorcę w określone stany, odczuwane przez niego jako radosne, wzniosłe lub sentymentalne. Kontakt z muzyką to nie tylko przeżywanie własnych stanów uczuciowych, ale również określanie, wzbogacanie i szukanie siebie w muzyce. Muzyka pobudza procesy wyobrazeniowe i aktywizuje fantazję, przez co może być punktem wyjścia dla wizualizacji i zabawy¹¹.

Osoby obdarzone inteligencją muzyczną rozumieją świat poprzez rytm i melodię. Szybciej dostrzegają wzory, łatwo rozpoznają rytmy, lubią różnorodną muzykę. Nucają i wybijają takt muzyki, śpiewają lub grają na instrumentach. Jeśli słyszą muzykę, lubią jej rytm i poezję. Poznają, doceniają i sami tworzą rytmy i melodie. Potrafią też łatwo odróżnić poszczególne elementy muzyczne. Inteligencja muzyczna pojawia się najwcześniej, co może oznaczać, że można to łatwo u dziecka zauważyć¹².

Badania własne

Autorka przeprowadziła badania, których celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: **Czy i jak muzyka wpływa na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka w wieku przedszkolnym?**

Celem poznawczym badania było ustalenie, jak zmienia się myślenie i zachowanie dziecka uczestniczącego w zajęciach muzycznych oraz określenie poziomu jego aktywności twórczej

⁸ D. Krzywoń, *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008, s. 51.

⁹ M. Dobson, *Tajemnice i możliwość muzykoterapii*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 7-8, s. 31.

¹⁰ H. Danel-Bohrzyk, *Muzyka inspiratorem działań plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego*, red. H. Danel-Bohrzyk, A. Winiarska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 28.

¹¹ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, *Przestrzenie sztuki dziecka*, Librus, Katowice (brak roku wyd.), s. 26-27.

¹² D. Krzywoń, H. Hetmańczyk, *Inteligencja wieloraka w świadomości studentek kierunków pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2010, nr 5, s. 124.

rozwoju społecznego. Natomiast celem praktycznym było ustalenie zasad, wskazówek oraz zabaw, które najlepiej wpływają na rozwój aktywności twórczej dziecka. Przedmiotem badań jest wpływ muzyki na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka w wieku przedszkolnym.

Pierwszy i główny problem badawczy przeprowadzonych badań brzmi:

Jaki wpływ ma muzyka na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka w wieku przedszkolnym?

W odniesieniu do wcześniej wyznaczonego problemu głównego sformułowano również problemy szczegółowe:

- Jak często w przedszkolu prowadzone są zajęcia muzyczne?
- Czy zajęcia muzyczne są zajęciami lubianymi przez badane dzieci?
- Jak zajęcia muzyczne wpływają na rozwój ogólny badanych dzieci?
- Czy badane dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach muzycznych?
- Jakie piosenki i utwory są najczęściej wykorzystywane w pracy z dziećmi?
- Jaki wpływ ma muzyka na zachowanie badanych dzieci?
- Czy wychowawcy dostrzegają zmiany spowodowane obcowaniem z muzyką zachodzące w rozwoju badanych dzieci?
- Na czym polegają zmiany zachodzące w rozwoju badanych dzieci?

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metody i techniki badawcze to sposoby postępowania naukowego, których celem jest rozwiązanie sformułowanego problemu¹³.

Na potrzeby niniejszych badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego.

Zastosowanie tej metody wiąże się z wykorzystaniem odpowiednich technik badawczych. W badaniu wykorzystano technikę obserwacji oraz technikę wywiadu. Są to techniki służące do gromadzenia wstępnych opisowych, a także ilościowych informacji o badanym zjawisku wychowawczym¹⁴.

W badaniach zastosowano obserwację, która według A. Kamińskiego¹⁵ jest „czynnością jednostronną, angażuje tylko badającego, którym powoduje dążenie do celowego, planowego systematycznego i krytycznego spostrzegania określonych zachowań, przedmiotów itp.” Tadeusz Pilch¹⁶ uważa, że „obserwacja jest czynnością badawczą polegająca na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń”.

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano obserwacji zmian zachodzących w zachowaniu dzieci w wieku przedszkolnym pod wpływem oddziaływania na nich muzyki oraz obcowania z muzyką. W celu zebrania i określenia tych zmian użyto arkusza obserwacyjnego – wcześniej przygotowanego kwestionariusza z wytypowanymi wszystkimi zagadnieniami, które objąć miała obserwacja. W odpowiednich rubrykach, pod okre-

¹³ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 27.

¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, ŻAK, Warszawa 2001, s. 98.

¹⁵ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Ossolineum, Wrocław 1970, s. 56.

¹⁶ T. Pilch T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 128.

ślonym zagadnieniem zanotowano wszelkie spostrzeżone fakty, zdarzenia i okoliczności mające związek z danym zagadnieniem¹⁷.

Obserwację możemy podzielić na szereg rodzajów, przyjmując za podstawę takie kryteria, jak: czas, treść i liczbę przedmiotów oraz formę obecności obserwatora.

Ze względu na czas prowadzonej obserwacji możemy wyróżnić obserwację ciągłą i próbek czasowych. Obserwacja ciągła polega na celowym spostrzeganiu określonego zjawiska na przestrzeni jakiegoś dłuższego czasu¹⁸. Taka właśnie obserwacja została wykorzystana w badaniu.

Ze względu na treść możemy wyróżnić obserwację całościową i częściową. Na potrzeby niniejszej pracy wykorzystano obserwację całościową, która dała pełen obraz danej rzeczywistości. Przedmiotem obserwacji całościowej było zachowanie się dzieci nie tylko podczas zajęć ruchowo-muzycznych, ale również w trakcie całego pobytu w przedszkolu. Obserwowano dyscyplinę, zachowanie, aktywność umysłową i praktyczną dziecka oraz jego rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny.

Ze względu na zakres treściowy obserwację dzielimy na jednostkową i kompleksową. W badaniu zastosowano obserwację kompleksową, ponieważ obserwacji została poddana większa grupa dzieci. Dzieci nie zostały poinformowane o tym, że będą obserwowane. Była to zatem obserwacja ukryta (niejawna).

Następną techniką wykorzystaną w badaniach jest wywiad. Wywiad został przeprowadzony z personelem wychowawczym przedszkola. Na potrzeby badań wykorzystano wywiad skategoryzowany, jawny, indywidualny. Osoby udzielające wywiadu zostały poinformowane o celach, charakterze i przedmiocie wywiadu. Informacje uzyskane w drodze przeprowadzonego wywiadu pozwoliły na bardziej wszechstronne i dogłębne poznanie istoty zjawisk wychowawczych zachodzących w badanym środowisku.

Narzędziem badawczym w badaniu był **arkusz obserwacyjny oraz kwestionariusz wywiadu z personelem wychowawczym**.

Badania zostały przeprowadzone w Przedszkolu nr 15 w Zawierciu „Ekołaczki”, mieszczącym się przy ul. Wierzbowej. Jest to przedszkole publiczne, pięciooddziałowe, do którego uczęszcza 135 dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób muzyka wpływa na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka? Aby uzyskać odpowiedź na postawione pytanie, przeprowadzony został wywiad z personelem pedagogicznym w tym przedszkolu oraz obserwacja dzieci w różnych grupach wiekowych. Wychowawcy odpowiadali na pytania dotyczące częstotliwości zabaw muzycznych, chęci uczestniczenia w nich dzieci, wpływu muzyki na zachowanie dzieci oraz zauważonych przez nich zmian zachodzących w zachowaniu dzieci obcujących z muzyką. Istotne było również zagadnienie, jaki czas poświęcony jest w przedszkolu na zabawę z muzyką oraz w jakiej formie i w jaki sposób prowadzone są zabawy muzyczne w poszczególnych grupach wiekowych i które zajęcia muzyczne są najbardziej lubiane przez dzieci.

¹⁷ T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1971, s. 85.

¹⁸ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 70.

Obserwacja pomogła zebrać dane dotyczące zachowań dzieci w poszczególnych grupach wiekowych oraz pozwoliła na porównanie tych zachowań. Dane te zostały zamieszczone na arkuszach obserwacyjnych (osobno dla każdego dziecka), a następnie zliczone i naniesione na jeden wspólny arkusz dla danej grupy wiekowej. Oceniane było zachowanie dziecka w grupie, jego aktywność, przestrzeganie obowiązujących zasad i reguł oraz umiejętność wyrażania przez niego uczuć. Czyli wszystko to, co wskazuje na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Jak już wspomniano, badaniami objęto dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Do przedszkola uczęszcza łącznie 135 dzieci. Dzieci podzielone są na grupy wiekowe. Każda z grup ma swoją nazwę. Są to Misie, Krasnale, Skrzaty, Smerfy i Ekoludki. W grupach jest mniej więcej podobna liczba dzieci.

Poniższa tabela przedstawia podział dzieci na poszczególne grupy.

Tabela 1. Grupy dzieci (podział na wiek i płeć)

Numer grupy	Nazwa	Przedział wiekowy dzieci w grupie	Liczba dzieci w grupie		
			chłopcy	dziewczynki	razem
I	Misie	3-latki	14	13	27
II	Krasnale	4-latki	13	14	27
III	Skrzaty	5-latki	12	15	27
IV	Smerfy	5-6-latki	15	11	26
V	Ekoludki	6-latki	11	17	28
Razem			65	70	135

Źródło: opracowanie własne.

Chłopców w przedszkolu jest 65, natomiast dziewczynek 70. W przedszkolu pracuje 12 wychowawców (łącznie z dyrektorem przedszkola i katechetką). Zajęcia muzyczne prowadzone są w każdej grupie. Ponadto w przedszkolu prowadzone są odpłatne dodatkowe zajęcia w tym zakresie. Na dodatkowe – płatne zajęcia z muzyki uczęszcza 36 dzieci w różnym wieku. Odbywają się one raz w tygodniu. Ponadto prowadzone są zajęcia odpłatne z rytmiki. Na te zajęcia uczęszcza 26 dzieci. Zajęcia muzyczne prowadzone nieodpłatnie (w ramach codziennych zajęć w przedszkolu) są ściśle powiązane z zajęciami ruchowymi. Zajęcia muzyczne prowadzone są na każdym etapie kształcenia w przedszkolu. Mają one przede wszystkim formę zabawy z muzyką. Bardzo ważna jest organizacja zabawy. W przedszkolu, w którym zostały przeprowadzone badania, zajęcia te są dostosowane do wieku dziecka. Im starsze dzieci, tym bardziej zabawa jest zróżnicowana. Różny jest również czas trwania zajęć muzycznych w poszczególnych grupach wiekowych.

Tabela 2. Czas trwania zajęć muzycznych

Grupa			Czas trwania zajęć muzycznych w ciągu dnia
nr grupy	nazwa	wiek dzieci	
i	Misie	3-latki	10-15 minut
II	Krasnale	4-latki	15-20 minut
III	Skrzaty	5-latki	20-25 minut
IV	Smerfy	5-6-latki	25-30 minut
V	Ekoludki	6-latki	25-30 minut

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych w tabeli danych, najkrócej zajęcia z muzyką trwają wśród dzieci trzyletnich. Jest to zapewne spowodowane tym, że dzieci te nie potrafią skupić swojej uwagi na dłuższej zabawie. Szybko się nudzą, odchodzą często od zabawy, szybko się zniechęcają w przypadku, gdy nie potrafią zapamiętać słów piosenki lub nie potrafią podołać postawionemu zadaniu.

Inaczej jest wśród dzieci starszych, które nie tylko chętniej wykonują polecenia, ale również chętniej uczestniczą w zabawie muzycznej i potrafią na dłużej skupić swoją uwagę.

Sposoby i metody prowadzenia zajęć muzycznych

Celem zabawy muzycznej jest nie tylko uwrażliwianie dzieci na muzykę, ale również wywołanie poczucia własnej wartości u dziecka, wyzwalanie wiary we własne możliwości, a przede wszystkim doprowadzenie do umiejętności samodzielnego twórczego działania. Bardzo ważne jest, aby przeżycia dziecka związane z odbiorem muzyki stały się źródłem i inspiracją do wspólnej zabawy. Ważne jest również pokazanie dzieciom wartości i przyjemności, jakie niesie ze sobą obcowanie z muzyką. Udział w takich zajęciach wpływa skutecznie na rozwój dziecka. Dziecko staje się bardziej aktywne, twórcze i emocjonalnie związane z realizowanym przedsięwzięciem. Zauważono, że dzieci bardzo chętnie uczestniczą w tego typu zajęciach.

Najbardziej ulubioną zabawą związaną z muzyką, prowadzoną w przedszkolu, jest zabawa z instrumentami muzycznymi. Jedną z takich zabaw jest zabawa polegająca na zaprezentowaniu dzieciom różnych instrumentów i ich dźwięków. Wychowawca pokazuje kolejno różne instrumenty, omawia je, nazywa, a następnie wydobywa z nich dźwięk. Na początku są to: talerze, bębenek, trójkąt, tamburyn, kołatka. Z biegiem czasu instrumentów jest coraz więcej. Ilość instrumentów zależy od zasobów przedszkola. Mogą to być również gitara, skrzypce, pianino. Zadaniem dzieci jest odgadnięcie, z jakiego instrumentu pochodzi określony dźwięk, przy czym muszą rozpoznać instrument bez patrzenia na niego, posługując się jedynie słuchem.

Zabawa w takie zgadywanki nie tylko uczy rozpoznawania dźwięków poszczególnych instrumentów, ale również ich nazewnictwa. Kształci u dzieci słuch, pamięć i wyobraźnię muzyczną. Oprócz rozwijania dyspozycji muzycznych wpływa również dodatnio na psychikę dziecka, ucząc zdyscyplinowania i zdrowej rywalizacji. Każde dziecko chce bowiem prawidłowo odpowiedzieć na pytanie „Jaki to instrument?”

Gdy dzieci potrafią nazwać instrumenty i wiedzą, jakie można wydobyć z nich dźwięki, czas zacząć wspólne muzykowanie. Każde dziecko otrzymuje jeden instrument (najczęściej są to proste instrumenty perkusyjne). Im więcej instrumentów, tym lepsza zabawa. Należy jednak pamiętać, aby każde dziecko dostało instrument. Jeśli jest ich mała różnorodność, można dzieci podzielić na grupki, gdzie każda grupa będzie grała na innym instrumencie. Do nauki gry na instrumentach muszą być wykorzystywane instrumenty najmniej skomplikowane, a utwory na nich grane mogą być improwizacją lub prostymi piosenkami. Z czasem, szczególnie w grupach starszych, można rozszerzyć repertuar oraz wprowadzać nowe instrumenty. Wspólne muzykowanie na instrumentach perkusyjnych daje dzieciom nie tylko ogromną satysfakcję, ale uczy również zdyscyplinowania oraz odpowiedzialności za współuczestniczącą w grze grupę.

Muzykowanie jest bez wątpienia jedną z najciekawszych form aktywnego obcowania ze sztuką. Dzieci przystępują do tej zabawy z ogromnym entuzjazmem. Nawet te początkowo nieśmiałe stają się nagle bardziej ruchliwe, zaabsorbowane grą, chętne do wspólnej zabawy. Bardzo istotnym elementem w tej zabawie jest to, aby dzieci często zmieniały instrumenty. Nie można przypisać dziecku tylko jednego instrumentu. Od pierwszego zetknięcia z instrumentami musi obowiązywać zasada „wszyscy muszą umieć grać na wszystkich instrumentach”. Pierwsze próby muzykowania opierają się zwykle na wykonaniu prostych rytmów jedno- lub kilkutaktowych, następnie wprowadza się stopniowo rytmy piosenek i tańców. Mają one za zadanie utrwalenie poznanych pojęć muzycznych, takich jak: rytm, tempo, dynamika itp. Następnym okresem muzykowania jest improwizacja rytmiczna, improwizacja melodyczna oraz budowanie formy muzycznej. Po opanowaniu tych sposobów gry zespołowej dzieci wykonują instrumentacje piosenek, tańców i miniatur instrumentalnych z repertuaru dziecięcego.

Inną, równie ciekawą zabawą z muzyką jest zabawa w zgadywanie polegające na odróżnianiu wysokości dźwięków zagranych np. na pianinie lub fortepianie. Ćwiczenie to rozpoczyna się od skrajnych tonów (bardzo wysokich lub bardzo niskich). Stopniowe przybliżanie dźwięków do siebie jest początkowo niedostrzegalne przez dzieci. Jednak w pewnym momencie, gdy oba dźwięki znajdują się w jednakowym rejestrze, rozpoznanie ich wymaga od dzieci dużej wrażliwości słuchowej. Pełen sukces zostanie osiągnięty wówczas, gdy dzieci nauczą się bez pomyłek rozpoznawać dwa sąsiednie dźwięki na klawiaturze. Zabawa ta polega na określaniu przez dzieci, który z dźwięków jest wyższy, a który niższy. Zadaniem dzieci oprócz odgadywania rodzaju dźwięków jest również okazywanie emocji związanych z danym dźwiękiem. Przy dźwiękach wysokich dziecko powinno radośnie podskakiwać, przy niskich ociężale chodzić ze spuszczoną głową.

Wyrabianie w dzieciach muzykalności i wrażliwości muzycznej jest jednym z głównych celów pracy pedagogicznej. Zrozumienie muzyki wzbogaca psychikę dziecka i zachęca je do obcowania ze sztuką na co dzień.

Niezwykle cenną formą umuzykalniania dzieci jest wspólne słuchanie z nimi muzyki artystycznej z płyt, radia lub komputera. Taka forma zabawy daje możliwość kilkakrotnego odtwarzania utworu lub jego wybranych fragmentów. Dobór utworów do słuchania musi być starannie przemyślany. Dzieci nie mogą bowiem nudzić się słuchając utworu, ponieważ grozi to zniechęceniem do muzyki. Utwory te, przynajmniej w początkowej fazie, powinny być krótkie, łatwe i zawierać charakterystyczne zwroty melodyczne i rytmiczne. Przy czym dzieci lubią utwory charakteryzujące się zdecydowanym nastrojem, czyli wesołe albo smutne. Tymi też kryteriami kierują się wychowawcy przy dobieraniu programu do tego rodzaju zajęć. Każdy utwór powinien być zinterpretowany przez wychowawcę. Zajęcia tego typu polegają na tym, że dzieci zgadują, jakie instrumenty zostały wykorzystane do wykonania tego utworu lub zgadują jego tytuł. Jeżeli jest to piosenka, można najpierw prezentować ją ze słowami, a następnie tylko samą linię melodyczną, sprawdzając, czy dzieci słuchając tylko melodii danej piosenki potrafią wskazać, o czym ona była. Ta forma zabawy aktywizuje uwagę dzieci i rozwija ich pamięć.

Jedną z podstawowych zabaw i form ekspresji dziecka jest śpiewanie piosenek. We wczesnym wieku przedszkolnym są to piosenki, które dzieci potrafią zrozumieć, przeżyć, zapamiętać i odtworzyć. Rola piosenki w ogólnym i muzycznym rozwoju dziecka stawia śpiew na czołowym miejscu wśród pozostałych form wychowania muzycznego. W każdej grupie wiekowej dzieci uczą się śpiewać. Dzięki różnorodności charakteru i nastroju śpiewanych piosenek wzbogaca się świat uczuć dziecka oraz kształtuje się jego postawa etyczna. Radosny nastrój towarzyszący śpiewaniu wpływa na wzmożoną aktywność, która przenosi się również na inne dziedziny działalności dziecka. Dziecko, śpiewając prostą piosenkę, jest w stanie zaobserwować rytm, linię melodyczną, dynamikę, charakter piosenki i jej nastrój. Wszystko to stanowi podstawę świadomej percepcji utworu muzycznego. Teksty piosenek natomiast poszerzają wiadomości dzieci o świecie i otoczeniu, wzbogacają jego doświadczenie, rozwijają słownictwo dziecka, kształtują uczucia. W trakcie obserwacji zauważono, że wychowawcy poprzez teksty piosenek starali się między innymi nauczyć dzieci rozróżniania pór roku. Te piosenki przeważają we wszystkich grupach wiekowych. Dzieci uczyły się śpiewać piosenki o:

- zimy: „Hu hu ha, nasza zima zła”, „Bałwankowa rodzina”, „Pada śnieg”, „Śniegowy bałwanek”,
- wiosny: „Wiosenne słońce”, „Wiosenny deszczyk”, „Wiosna tuż-tuż”,
- lata: „Babie lato”, „Po łące biega lato”, „Lato płynie do nas”,
- jesieni: „Chmurka deszczowa”, „Kasztań”, „Niesie wrzesień”.

Dzięki tym piosenkom dzieci potrafią scharakteryzować następujące po sobie pory roku.

Ponadto dzieci uczyły się kilku piosenek starych, ale jakże aktualnych i ciągle chętnie przez nie śpiewanych, które charakteryzują poszczególne zawody. Do takich piosenek należą: „Chodzi listonosz”, „Jedzie pociąg z daleka”, „Szewc”, „Dobosz”. Piosenki te śpiewane

były najczęściej w starszych grupach. Również święta są doskonałą okazją do nauczania dzieci nie tylko nowych piosenek, ale również przekazywania im tradycji. Oprócz kołęd dzieci uczyły się śpiewać piosenki o choince („Choineczka” „Choinka”, „Choinka strojnisia”). W przedszkolu były organizowane również takie święta, jak: Dzień Matki, Dzień Babci i Dzień Dziadka. Na tę okoliczność dzieci również uczyły się piosenek. Śpiewały je później swoim mamom, babciom, dziadkom podczas organizowanych w przedszkolu na te okoliczności zabaw i przedstawień. Piosenki te oprócz doskonałej zabawy uczą dzieci szacunku do bliskich im osób.

Dobór repertuaru wiążącego się z uroczystościami obchodzonymi w przedszkolu sprawia na ogół najwięcej problemów. Jest to zrozumiałe chociażby dlatego, że repertuar taki należy dobrać odpowiednio do grupy wiekowej i w każdej grupie powinien on być inny, a piosenki powinny być takie, aby były chętnie przez dzieci śpiewane. W młodszych grupach wychowawcy stosują metodę śpiewu grupowego. Dzieci, śpiewając razem, nie boją się, że pomylą tekst, nie stresują się tak bardzo jak w przypadku samodzielnego śpiewu. Starszaki natomiast chętnie śpiewają solo, chcą się zaprezentować z jak najlepszej strony, lubią „błyszczeć” na tle innych dzieci i rywalizować z nimi. W najmłodszej grupie wiekowej przeważają piosenki o przedszkolu i przedszkolakach, o krasnoludkach, zabawkach. Pozwalają one dziecku zaaklimatyzować się w przedszkolu, zaakceptować fakt, że są przedszkolakami. Również nie bez znaczenia są piosenki o codziennych czynnościach, takich jak: mycie rąk, sznurowanie butów, sprząatanie. Często śpiewaniu tych właśnie piosenek towarzyszy wykonywanie różnych związanych z nimi czynności. Dzięki temu dzieci uczą się nie tylko samodzielności, ale również współdziałania w grupie (np. przy sprzątananiu zabawek, któremu towarzyszy piosenka). W wieku przedszkolnym tekst dociera do dziecka o wiele łatwiej niż melodia. Jeśli tekst jest zrozumiały, ciekawy i pobudzający wyobraźnię, a na dodatek dowcipny, piosenka ma o wiele większe szanse na to, aby spodobała się dzieciom i była przez nie chętnie śpiewana.

Tylko wówczas osiągnięty zostanie cel, polegający na prawidłowym rozwoju emocjonalnym, intelektualnym i społecznym dziecka.

Wpływ zajęć muzycznych na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka

Celem przeprowadzonych badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jaki stopniu umuzykalnienie i obcowanie z muzyką wpływa na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka.

Autorka zastanawiała się nad problemem, czy dzieci obcujące z muzyką stają się śmielsze, aktywniejsze oraz czy muzyka pozwala im przezwyciężyć strach, niepokój i nieśmiałość. Czy dzięki muzyce lepiej się rozwijają intelektualnie, czy teksty piosenek mają wpływ na poszerzanie ich wiedzy ogólnej.

Obserwowano dzieci nie tylko w trakcie zabawy, ale również w innych sytuacjach. Szczególną uwagę zwrócono na ich rozwój społeczny i emocjonalny. We wstępnej diagnozie rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka zwracano uwagę na jego zachowanie związane z przystosowaniem do przedszkola, stosunek do kolegów i koleżanek w grupie,

ponieważ podczas obserwacji można zauważać, w jakim stopniu dziecko integruje się z grupą i przystosowuje się do życia społecznego.

Trzylatek, przychodząc do przedszkola, nie jest raczej przystosowany do życia w grupie przedszkolnej. Jednak okres ten jest bardzo ważny dla dalszego rozwoju, rzutuje na jego rozwój społeczny i jego przyszłe losy. W początkowym okresie uczęszczania dzieci do przedszkola można zauważyć, że niektóre z nich płaczą, izolują się od pozostałych, nie wyrażają chęci do uczestniczenia we wspólnej zabawie, a nawet ukrywają się po kątach. Aby zmienić tę sytuację, wychowawca musi zachęcić, szczególnie te nieśmiałe i płaczące dzieci, do wspólnej zabawy. Dlatego zabawa powinna być ciekawa na tyle, aby zainteresować nią dziecko.

Na podstawie obserwacji zostało przeprowadzone badanie świadczące o chęci uczestniczenia dzieci w zabawach muzycznych.

Tabela 3. Chęć uczestniczenia dzieci we wspólnej zabawie

Wiek dziecka	Uczestniczenie w zajęciach muzycznych									
	zawsze		często		czasami		sporadycznie		nigdy	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
3-latki (27)	8	29,6	7	25,9	5	18,5	4	14,8	3	11,1
4-latki (27)	12	44,4	8	29,6	4	14,8	2	7,4	1	3,7
5-latki (45)	32	71,1	10	22,2	3	13,5				
6-latki (36)	32	88,9	4	11,1						

Źródło: opracowanie własne.

Dane umieszczone w tabeli wskazują, że im starsze dzieci, tym chętniej uczestniczą we wspólnej zabawie. Świadczy to niewątpliwie o rozwoju społecznym dziecka. O ile w przypadku dzieci rozpoczynających edukację w przedszkolu zdarzają się przypadki uczestniczenia we wspólnej zabawie tylko czasami, sporadycznie lub nigdy, o tyle raczej nie zdarza się to wśród dzieci w starszych grupach. Może to świadczyć o tym, że dzieci starsze są bardziej śmiałe i pewne siebie. Ponadto zajęcia muzyczne w starszych grupach są obowiązkowe i dzieci zdają sobie sprawę z tego, że powinny wykonywać polecenia wychowawcy. Starsze dzieci są bardziej zdyscyplinowane.

Grupa najmłodsza – trzylatki

Zajęcia muzyczne z dziećmi trzyletnimi trwają krótko (około 10–15 minut w ciągu dnia). Dzieci trzyletnie szybko się męczą i nudzą, dlatego zajęcia te nie mogą trwać zbyt długo. Od dzieci tych nie wymaga się stałego uczestnictwa w zabawie. Udział dziecka w za-

bawie z muzyką jest dobrowolny, jednak wychowawczynie stara się zainteresować zabawą jak największą liczbę dzieci. Dlatego też wychowawcy starają się, aby zajęcia te były interesujące i wzbogacone ruchem. Trzylatek nie jest w stanie skupić się jedynie na słuchaniu muzyki. Prowadzenie zajęć w sposób atrakcyjny, ciekawy i dostosowany do poziomu trzylatka powinno spowodować, że w zabawie z muzyką z biegiem czasu zaczyna uczestniczyć coraz większa liczba dzieci. Już wśród trzylatków można zauważyć różnicę między pierwszym a drugim półroczem uczęszczania do przedszkola. O ile w pierwszym półroczu dzieci nie pewnie uczestniczą w zajęciach, o tyle w drugim już prawie wszystkie 3-latki są dojrzałe do udziału w krótkich zajęciach zbiorowych, pod warunkiem że są one systematycznie wdrażane i zachęcane poprzez zajęcia prowadzone w ciekawy dla nich sposób.

Obserwacja dzieci pozwoliła na zebranie informacji o zachowaniu trzylatków.

Zebrane wyniki przedstawia tabela nr 4.

Tabela 4. Zachowanie trzylatków w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera społeczna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Ma dobry kontakt z rówieśnikami i wychowawcą	5 18,5%	6 22,2%	10 37%	6 22,2%
2.	W sposób zaangażowany i chętny uczestniczy w zabawach i innych zajęciach	6 22,2%	7 25,9%	11 40,7%	3 11,1%
3.	Przestrzega reguł i umów w trakcie zabawy i innych zajęć	3 11,1%	5 18,5%	9 33,3%	10 37%
4.	Utrzymuje ład i porządek w miejscu zabawy	3 11,1%	4 14,8%	9 33,3%	11 40,7%
5.	Posiada ukształtowane nawyki i umiejętności prawidłowego zachowania się w miejscach publicznych	4 14,8%	9 33,3%	10 37%	4 14,8%
6.	Stosuje formy grzecznościowe	3 11,1%	6 22,2%	8 29,6%	10 37%
7.	Ma przyjaciół, z którymi chętnie się bawi i lubi z nimi przebywać	3 11,1%	8 29,6%	7 25,9%	9 33,3%
8.	Przestrzega zasad współdziałania w grupie	2 29,6%	4 14,8%	10 37%	11 40,7%
9.	Stosuje się do poleceń wychowawcy	4 14,8%	6 22,2%	15 55,6%	2 7,4%
10.	Sprząta po sobie zabawki i pozostawia w porządku miejsce zabawy	3 11,1%	6 22,2%	12 44,4%	6 22,2%

11.	Chętnie przebywa w grupie rówieśników	6 22,2%	9 33,3%	8 29,6%	4 14,8%
12.	Nie wywołuje konfliktów w grupie podczas zajęć lub zabawy z innymi dziećmi	3 11,1%	8 29,6%	10 37%	6 22,2%
13.	Potrafi dzielić się zabawkami	4 14,8%	6 22,2%	10 37%	7 25,9%
14.	W stosunku do dzieci i osób dorosłych jest otwarte i śmiałe	6 22,2 %	8 29,6%	7 25,9%	6 22,2%
15.	Szanuje własność swoją i innych	4 14,8%	6 22,2%	11 40,7%	6 22,2%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych danych, trzylatek ma słaby kontakt z rówieśnikami i z wychowawcą. Tylko połowa trzylatków jest zaangażowana i chętna do wspólnej zabawy. Dzieci w tym wieku raczej nie przestrzegają reguł nie tylko zabawy, ale również innych zajęć. Nie są skore do utrzymywania ładu i porządku w miejscu zabawy. Nie zawsze wiedzą, jak zachować się w miejscu publicznym. Wiele z nich nie używa zwrotów grzecznościowych lub używa ich rzadko.

Niewielu trzylatków ma stałych kolegów, z którymi lubi przebywać. Rzadko też są chętne do sprzątania po sobie zabawek. Wiele dzieci rzadko reaguje na polecenia wychowawcy lub nie reaguje wcale. Nie przestrzega z reguły zasad współdziałania w grupie, często wyrzyna sobie zabawki z rąk, mimo że obok leżą bardzo podobne, popycha się, szarpie bez powodu. Większość dzieci w tym wieku nie potrafi dzielić się zabawkami, kredkami, instrumentami muzycznymi, nie dostrzega potrzeb innych. Ponad połowa dzieci jest nieśmiała w stosunku do kolegów. Bardzo często zdarza im się zepsuć zabawkę, nadepnąć na nią nie tylko przez przypadek, ale często celowo. Konflikty w grupie występują dość często. Świadczy to o tym, że dzieci w większości nie są przystosowane do pracy w grupie, ich rozwój społeczny jest znikomy. Również rozwój intelektualny u trzylatków jest raczej na niskim poziomie. Przedstawia to tabela nr 5.

Tabela 5. Zachowanie trzylatków w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (rozwój intelektualny)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Rozumie zasady rywalizacji	4 14,8%	5 18,5%	10 37%	7 25,9%
2.	Wykazuje skupienie na wykonywaniu zadania	3 11,1%	4 14,8%	11 40,7%	9 33,3%
3.	Dąży do ukończenia zadania	6 22,2%	7 25,9%	5 18,5%	9 33,3%

4.	Posiada umiejętności organizacyjne	0 0,0%	2 7,4%	4 14,8%	21 77,8%
5.	Wykazuje inicjatywę w zabawie	3 11,1%	5 18,5%	3 11,1%	16 59,3%
6.	Jest odpowiedzialne i obowiązkowe	2 29,6%	6 22,2%	12 44,4%	7 25,9%
7.	Potrafi ubrać się i rozebrać samodzielnie	4 14,8%	5 18,5%	8 29,6%	10 37%
8.	Jest świadome swoich porażek i sukcesów	4 14,8%	7 25,9%	9 33,3%	7 25,9%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych umieszczonych w powyższej tabeli, trzylatek raczej nie rozumie zasad rywalizacji. Nie potrafi skupić się zbyt długo na wykonywanym zadaniu. Rozpoczętą pracę dzieci zostawiają w połowie wykonywania zadania. Ponadto nie potrafią same zorganizować sobie zabawy. Zdecydowana większość nie posiada bowiem umiejętności organizacyjnych i nie wykazuje inicjatywy w zabawie. Mało które dziecko jest obowiązkowe i odpowiedzialne. Wiele z nich nie potrafi samodzielnie ubrać się lub rozebrać. Większość dzieci ma z tym problemy. Nie potrafią bowiem założyć samodzielnie bucików, sweterka lub piżamki. Oczekują w tym zakresie pomocy wychowawców lub rodziców. Dzieci w tym wieku nie są jeszcze świadome swoich sukcesów lub porażek.

Również reakcje emocjonalne u trzylatka są często nieprzystające do sytuacji. Płacz bez powodu, okazywanie złości w sposób nieadekwatny do sytuacji to częste przypadki. Tabela nr 6 przedstawia rozwój emocjonalny trzylatków.

Tabela 6. Zachowanie trzylatków w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (rozwój emocjonalny)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Potrafi kontrolować własne emocje	4 14,8%	5 18,5%	12 44,4%	6 22,2%
2.	Jest tolerancyjne w stosunku do innych dzieci	3 11,1%	3 11,1%	9 33,3%	12 44,4%
3.	Jest wrażliwe na uczucia innych	3 11,1%	4 14,8%	7 25,9%	13 48,1%
4.	Potrafi nazwać własne uczucia	5 18,5%	6 22,2%	10 37%	6 22,2%
5.	Swoje uczucia wyraża w sposób adekwatny	3 11,1%	4 14,8%	8 29,6%	12 44,4%
6.	Dostrzega potrzeby innych	2 7,4%	4 14,8%	12 44,4%	9 33,3%

7.	Jest pogodne i wesołe	9 33,3%	8 29,6%	7 25,9%	3 11,1%
----	-----------------------	------------	------------	------------	------------

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość trzylatków rzadko potrafi kontrolować swoje emocje lub w ogóle nie potrafi. Dzieci trzyletnie często płaczą lub złością się bez powodu. Nie reagują również na uczucia innych. Rzadko są tolerancyjne w stosunku do swojego kolegi. Tylko niektóre z nich potrafią zdecydowanie powiedzieć o swoich uczuciach i wyrażać je w sposób adekwatny. Natomiast większość dzieci jest pogodna i wesoła. Przy czym pogodę i wesołość przejawiają one najczęściej podczas zabaw muzyczno-ruchowych. W czasie zajęć muzycznych można było zauważyć większe zaangażowanie dzieci w zabawę, zainteresowanie zabawą. Dzieci stawały się pogodniejsze, chętniej ze sobą współdziałały, były dla siebie miłsze, chętniej słuchały poleceń wychowawcy.

Czterolatki – grupa średniaków

W grupie czterolatek sytuacja nieco ulega zmianie. Zajęcia z muzyką są dłuższe i trwają około 15-20 minut dziennie. Wprowadzony zostaje element obowiązkowego uczestniczenia wszystkich dzieci w przynajmniej jednej zabawie muzycznej. Przy czym nadal ta „obowiązkowość” jest traktowana tolerancyjnie. Wychowawca zachęca wszystkie dzieci do zabawy. Jednak dzieci, które nadal mają trudności i nie są jeszcze dojrzałe do uczestniczenia w zajęciach zbiorowych, nie są do tych zajęć zmuszane. Wychowawca stara się nie dopuszczać do takiej sytuacji, aby któreś z dzieci systematycznie nie uczestniczyło w zabawie muzycznej. Jeżeli wychowawca ma w grupie takie dziecko, stara się wywołać w nim szczególne zainteresowanie. Polega to na tym, że powierza dziecku specjalne zadanie, takie, które pozwoli mu poczuć się wyjątkowo.

Jest to dużo łatwiejsze niż w grupie trzylatków, ponieważ dzieci te są bardziej dojrzałe emocjonalnie i społecznie. Podobnie jak w przypadku trzylatków czterolatki też były obserwowane w czasie pobytu w przedszkolu, a szczególnie w trakcie wspólnych zabaw. Wyniki uzyskane z obserwacji czterolatek przedstawione zostały w tabeli nr 7.

Tabela 7. Zachowanie czterolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera społeczna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Ma dobry kontakt z rówieśnikami i wychowawcą	6 22,5%	10 37%	6 22,5%	5 18,5%
2.	W sposób zaangażowany i chętny uczestniczy w zabawach i innych zajęciach	7 25,9%	11 40,7%	7 25,9%	2 7,4%
3.	Przestrzega reguł i umów w trakcie zabawy i innych zajęć	5 18,5%	7 25,9%	8 29,6%	7 25,9%

4.	Utrzymuje ład i porządek w miejscu zabawy	5 18,5%	7 25,9%	7 25,9%	8 29,6%
5.	Posiada ukształtowane nawyki i umiejętności prawidłowego zachowania się w miejscach publicznych	6 22,2%	9 33,3%	8 29,6%	4 14,8%
6.	Stosuje formy grzecznościowe	6 22,2%	6 22,2%	7 25,9%	8 29,6%
7.	Ma przyjaciół, z którymi chętnie się bawi i lubi z nimi przebywać	5 18,5%	7 25,9%	7 25,9%	8 29,6%
8.	Przestrzega zasad współdziałania w grupie	4 14,8%	6 22,2%	7 25,9%	10 37%
9.	Stosuje się do poleceń wychowawcy	7 25,9%	8 29,6%	10 37%	2 7,4%
10.	Sprząta po sobie zabawki i pozostawia w porządku miejsce zabawy	6 22,2%	6 22,2%	11 40,7%	4 14,8%
11.	Chętnie przebywa w grupie rówieśników	7 25,9%	12 44,4%	5 18,5%	3 11,1%
12.	Nie wywołuje konfliktów w grupie podczas zajęć lub zabawy z innymi dziećmi	4 14,8%	8 29,6%	9 33,3%	6 22,2%
13.	Potrafi dzielić się zabawkami	6 22,2%	7 25,9%	5 18,5%	9 33,3%
14.	W stosunku do dzieci i osób dorosłych jest otwarte i śmiałe	8 29,6%	7 25,9%	6 22,2%	6 22,2%
15.	Szanuje własność swoją i innych	6 22,2%	6 22,2%	10 37%	5 18,5%

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli nr 7 można wywnioskować, że u czterolatka następuje stopniowy rozwój w sferze społecznej. Wśród czterolatek polepszają się nieco relacje między rówieśnikami. Dzieci nieco chętniej uczestniczą w różnego rodzaju zabawach, częściej przestrzegając ich reguł. Zaczynają dostrzegać zasady rywalizacji, dłużej potrafią skupić swoją uwagę na jednej czynności. Częściej niż trzylatki dążą do ukończenia zadania. Nadal jednak mają problemy z utrzymaniem ładu i porządku w miejscu zabawy. Nabierają powoli nawyków prawidłowego zachowania się w miejscu publicznym i częściej używają zwrotów grzecznościowych. Nadal jednak nie potrafią same zorganizować sobie zabawy, chociaż można już zauważyć jednostki, które starają się ją zainicjować.

Tabela 8. Zachowanie czterolatków w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera intelektualna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Rozumie zasady rywalizacji	5 18,5%	7 25,9%	9 33,3%	6 22,2%
2.	Wykazuje skupienie na wykonywaniu zadania	5 18,5%	6 22,2%	9 33,3%	7 25,9%
3.	Dąży do ukończenia zadania	7 25,9%	8 29,6%	5 18,5%	7 25,9%
4.	Posiada umiejętności organizacyjne	2 7,4%	3 11,1%	5 18,5%	17 63%
5.	Wykazuje inicjatywę w zabawie	4 14,8%	6 22,2%	6 22,2%	11 40,7%
6.	Jest odpowiedzialne i obowiązkowe	4 14,8%	7 25,9%	10 37%	6 22,2%
7.	Potrafi ubrać się i rozebrać samodzielnie	5 18,5%	7 25,9%	7 25,9%	8 29,6%
8.	Jest świadome swoich porażek i sukcesów	6 22,2%	8 29,6%	7 25,9%	6 22,2%

Źródło: opracowanie własne.

W sferze intelektualnej również następuje nieznaczny rozwój. Dziecko czterolatnie dłużej potrafi skupić swoją uwagę na jednej czynności i częściej dąży do ukończenia zadania. Czterolatki zaczynają powoli dostrzegać zasady rywalizacji. Nadal jednak dzieci w tym wieku nie potrafią same sobie zorganizować zabawy, chociaż już można zaobserwować jednostki, które starają się ją zainicjować. Rzadko dzieci w tym wieku są odpowiedzialne i obowiązkowe. Nieznaczną różnicę można również zaobserwować w samodzielności ubierania się i rozbierania. Większość dzieci nadal oczekuje w tym zakresie pomocy wychowawców lub rodziców. Zwiększa się też liczba dzieci, które są świadome swoich sukcesów i porażek. W przypadku porażki dzieci reagują złością, a w przypadku sukcesu okazują radość. Również sfera emocjonalna u czterolatków ulega poprawie. Dane te przedstawia tabela nr 9.

Tabela 9. Zachowanie czterolatków w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera emocjonalna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Potrafi kontrolować własne emocje	6 22,2%	6 22,2%	10 37%	5 18,5%
2.	Jest tolerancyjne w stosunku do innych dzieci	4 14,8%	5 18,5%	9 33,3%	9 33,3%
3.	Jest wrażliwe na uczucia innych	5 18,5%	5 18,5%	9 33,3%	10 37%

4.	Potrafi nazwać własne uczucia	7 25,9%	8 29,6%	8 29,6%	4 14,8%
5.	Swoje uczucia wyraża w sposób adekwatny	5 18,5%	5 18,5%	8 29,6%	10 37%
6.	Dostrzega potrzeby innych	3 11,1%	5 18,5%	11 40,7%	8 29,6%
7.	Jest pogodny i wesoły	11 40,7%	7 25,9%	6 22,2%	3 29,6%

Źródło: opracowanie własne.

U czterolatków wzrasta nieznacznie wrażliwość na uczucia innych. Dzieci czterolatnie stają się bardziej tolerancyjne w stosunku do innych dzieci, ale nadal ta tolerancja jest znikoma. Częściej jednak niż trzylatki potrafią kontrolować swoje emocje, częściej też umieją powiedzieć i wyrazić, co czują w danym momencie. W sposób bardziej adekwatny wyrażają swoje uczucia – w przypadku porażki reagują złością, a w przypadku sukcesu okazują radość. Coraz częściej się uśmiechają, podskakują, podśpiewują.

Mimo że różnica między zachowaniem trzylatków i czterolatków jest niewielka, to jednak na niektórych polach można już zauważyć zmiany na lepsze. Grupowe i częstsze gry i zabawy, szczególnie muzyczne, integrują dzieci, uczą je wzajemnego szacunku do siebie i do innych otaczających je osób. Uwrażliwiają na uczucia innych. Na podstawie danych przedstawionych w powyższych tabelach można stwierdzić, że następuje nieznaczny rozwój dziecka zarówno w sferze społecznej, jak i emocjonalnej oraz intelektualnej.

Grupa pięcioletków

W pracy z dziećmi pięcioletnimi sytuacja ulega zasadniczej zmianie. Zajęcia muzyczne prowadzone są systematycznie dwa razy w ciągu dnia i trwają one po 20-25 minut. W tej grupie zwiększa się wydatnie zdolność koncentracji uwagi. Większe są również wymagania wobec dzieci co do obowiązkowości uczestnictwa w zajęciach. Oprócz zabaw przy muzyce wprowadzony zostaje element wyłącznie słuchania muzyki oraz element zabawy z instrumentami muzycznymi. Dzieci uczą się śpiewać dłuższych piosenek. Również treść piosenek jest bardziej zróżnicowana. W przedszkolu tym pięcioletki stanowią największą grupę. Dzieci w tym wieku uczęszczają do dwóch grup. Jedną z nich to same pięcioletki, druga grupa jest łączona. Uczęszczają do niej dzieci zarówno pięcio-, jak i sześciolatnie. Sześciolatki w tej grupie to dzieci, które nie nabyły jeszcze predyspozycji do nauki szkolnej w tzw. „zerówce”. Są jednak dość dobrze rozwinięte emocjonalnie i społecznie.

Tabela nr 10 przedstawia zachowanie dzieci wyłącznie pięcioletnich (z obu grup). Łącznie dokonano obserwacji 45 dzieci w wieku 5 lat.

Tabela 10. Zachowanie pięciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera społeczna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Ma dobry kontakt z rówieśnikami i wychowawcą	11 24,4%	18 40%	9 20%	7 15,5%
2.	W sposób zaangażowany i chętny uczestniczy w zabawach i innych zajęciach	13 28,9%	19 42,2%	10 22,2%	3 6,7%
3.	Przestrzega reguł i umów w trakcie zabawy i innych zajęć	12 26,7%	15 33,3%	8 17,8%	10 22,2%
4.	Utrzymuje ład i porządek w miejscu zabawy	13 28,9%	12 26,7%	11 24,4%	9 20%
5.	Posiada ukształtowane nawyki i umiejętności prawidłowego zachowania się w miejscach publicznych	16 35,6%	16 35,6%	8 17,8%	5 11,1%
6.	Stosuje formy grzecznościowe	16 35,6%	14 31,1%	11 24,4%	4 8,9%
7.	Ma przyjaciół, z którymi chętnie się bawi i lubi z nimi przebywać	10 22,2%	13 28,9%	10 22,2%	12 26,7%
8.	Przestrzega zasad współdziałania w grupie	8 17,8%	14 31,1%	10 22,2%	13 28,9%
9.	Stosuje się do poleceń wychowawcy	14 31,1%	18 40%	7 15,5%	6 13,3%
10.	Sprząta po sobie zabawki i pozostawia w porządku miejsce zabawy	13 28,9%	11 24,4%	14 31,1%	7 15,5%
11.	Chętnie przebywa w grupie rówieśników	15 33,3%	18 40%	7 15,5%	5 11,1%
12.	Nie wywołuje konfliktów w grupie podczas zajęć lub zabawy z innymi dziećmi	11 24,4%	14 31,1%	13 28,9%	8 17,8%
13.	Potrafi dzielić się zabawkami	12 26,7%	14 31,1%	8 17,8%	11 24,4%
14.	W stosunku do dzieci i osób dorosłych jest otwarte i śmiałe	15 33,3%	14 31,1%	11 24,4%	5 11,1%
15.	Szanuje własność swoją i innych	11 24,4%	14 31,1%	12 26,7%	8 17,8%

Źródło: opracowanie własne.

Tu również można zauważyć nieznaczną poprawę w zachowaniu dzieci. Różnica między czterolatekami a pięciolatekami nie jest znaczna, ale już między trzylatekami a pięciolatekami można dostrzec zasadniczą różnicę. Dotyczy to przede wszystkim sfery emocjonalnej i społecznej.

Dzieci pięcioletnie mają coraz lepszy kontakt z rówieśnikami. Rzadko nie wykazują chęci do zabawy, chociaż nadal wiele z nich nie przestrzega reguł. W miejscach publicznych i na spacerach zachowują się znacznie lepiej. Coraz więcej dzieci używa zwrotów grzecznościowych. Nawiązują się pierwsze przyjaźnie, trwające dłużej. Dzieci coraz częściej bawią się z tymi samymi rówieśnikami. Wśród tych dzieci są takie, które nie słuchają poleceń wychowawcy i do których wychowawca musi zwracać się kilkakrotnie, prosząc o wykonanie poleceń, ale liczba tych dzieci jest zdecydowanie mniejsza niż wśród trzylatków. Pięciolatkom znacznie przybywa stałych kolegów i koleżanek, z którymi szczególnie lubią się bawić lub spędzać wspólnie czas. Coraz częściej są przestrzegane zasady działania w grupie. Dzieci chętniej dzielą się zabawkami, organizują sobie wspólne zabawy. Coraz rzadziej też występują między nimi konflikty. Chętniej ze sobą współdziałają, potrafią bawić się wspólnie jedną zabawką. Niewątpliwie świadczy to o ich rozwoju społecznym.

Tabela 11. Zachowanie pięciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera intelektualna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Rozumie zasady rywalizacji	12 26,7%	13 28,9%	14 31,1%	6 13,3%
2.	Wykazuje skupienie na wykonywaniu zadania	10 22,2%	11 24,4%	14 31,1%	10 22,2%
3.	Dąży do ukończenia zadania	14 31,1%	14 31,1%	8 17,8%	9 20%
4.	Posiada umiejętności organizacyjne	6 13,3%	7 15,5%	8 17,8%	24 53,3%
5.	Wykazuje inicjatywę w zabawie	8 17,8%	11 24,4%	11 24,4%	15 33,3%
6.	Jest odpowiedzialne i obowiązkowe	9 20%	15 33,3%	8 17,8%	7 15,5%
7.	Potrafi ubrać się i rozebrać samodzielnie	10 22,2%	12 26,7%	10 22,2%	13 28,9%
8.	Jest świadome swoich porażek i sukcesów	15 33,3%	16 35,6%	8 17,8%	6 13,3%

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci pięcioletnie są też lepiej rozwinięte intelektualnie. Zaczynają rozumieć w większości zasady rywalizacji. Potrafią coraz częściej i dłużej skupić się na wykonywanym zadaniu. Wiele dzieci potrafi do końca doprowadzić zaczęta pracę. Nadal jednak większość dzieci nie potrafi organizować swojej pracy. Zadania często wykonywane są chaotycznie, bez jakiegokolwiek planu. Inicjatorem zabawy nadal w wielu przypadkach jest wychowawca grupy. Jednak w tym zakresie widać niewielkie postępy. Wzrasta również obowiązkowość i odpowiedzialność dzieci nie tylko za siebie, ale za całą grupę. Zdarza się, że

dzieci pomagają sobie wzajemnie. Wiele dzieci ma nadal problemy z ubieraniem i rozbieraniem się, ale nie wynika to z ich nieudolności, a raczej z lenistwa i zasad wyniesionych z domu, gdzie rodzice nadal wyręczają je w tych czynnościach. Ponad połowa dzieci potrafi ubrać się i rozebrać samodzielnie i robią to zawsze lub często, $\frac{1}{4}$ dzieci potrafi ubrać się samodzielnie czasami (w zależności od nastroju i stopnia trudności). Nadal jednak $\frac{1}{4}$ dzieci nie potrafi ubrać się samodzielnie i oczekuje pomocy wychowawcy, a czasami nawet korzysta z pomocy swoich rówieśników.

Osiągnięte sukcesy przynoszą im radość i zadowolenie. Coraz trudniej przyjmują porażkę. Gdy nie udaje im się sprostać zadaniu, smucą się.

Tabela 12. Zachowanie pięciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera emocjonalna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Potrafi kontrolować własne emocje	12 26,7%	12 26,7%	15 33,3%	6 13,3%
2.	Jest tolerancyjne w stosunku do innych dzieci	8 17,8%	9 20%	13 28,9%	15 33,3%
3.	Jest wrażliwe na uczucia innych	10 22,2%	11 24,4%	13 28,9%	11 24,4%
4.	Potrafi nazwać własne uczucia	14 31,1%	13 28,9%	10 22,2%	8 17,8%
5.	Swoje uczucia wyraża w sposób adekwatny	10 22,2%	11 24,4%	12 26,7%	12 26,7%
6.	Dostrzega potrzeby innych	6 13,3%	11 24,4%	17 37,8%	11 24,4%
7.	Jest pogodne i wesołe	20 44,4%	16 35,6%	7 15,5%	5 11,1%

Źródło: opracowanie własne.

Wśród pięciolatek można zauważyć, że wzrasta ich wrażliwość na uczucia innych, nadal jednak wiele dzieci jest mało tolerancyjnych w stosunku do kolegów i koleżanek. Potrafią jednak zauważyć, że któreś z dzieci jest bardzo smutne lub bardzo wesołe i informują o tym wychowawcę. Również uczucia dzieci są adekwatne do sytuacji. Dziecko potrafi nie tylko nazwać stan swoich uczuć, ale również zaobserwować uczucia innych przedszkolaków. Starają się pocieszać, potrafią czasem przytulić smutnego kolegę lub koleżankę. Zabawy i gry muzyczne powodują, że dzieci stają się coraz śmielsze, odważniejsze, bardziej pogodne i wesołe.

Dzieci sześciolatnie

W grupie sześciolatek w dalszym ciągu zajęcia muzyczne prowadzone są dwa razy dziennie, a czas ich trwania wydłuża się do 25-30 minut. Czas ten zależy od stopnia zainteresowania i zaangażowania dzieci w zabawę. Udział dzieci w zabawie jest tu raczej obowiązkowy. Bywają jednak sporadyczne przypadki, że sześciolatek nie chce uczestniczyć w zabawie, ale jest to najczęściej spowodowane jego złym samopoczuciem, a czasami w zajęciach nie chce uczestniczyć dziecko, które niedawno dołączyło do grupy. W przypadku takiego dziecka wychowawca zgadza się, by było ono na początku obserwatorem, jednak jego rolą jest zachęcenie dziecka do wspólnej zabawy. Wśród sześciolatek nie zdarzają się raczej (poza wyżej wspomnianymi) przypadki nieuczestniczenia dziecka we wspólnej zabawie muzycznej.

Celem zabawy muzycznej jest nie tylko udrażliwienie dzieci na muzykę, ale również wywołanie u dziecka poczucia własnej wartości, wyzwalenie wiary w swoje możliwości, a przede wszystkim doprowadzenie do umiejętności samodzielnego twórczego działania. Bardzo ważne jest, aby przeżycia dziecka związane z odbiorem muzyki stały się źródłem i inspiracją do wspólnej zabawy. Ważne jest również pokazanie dzieciom wartości i przyjemności, jakie niesie ze sobą obcowanie z muzyką. Udział w takich zajęciach wpływa skutecznie na rozwój dziecka. Dziecko staje się bardziej aktywne, twórcze i emocjonalnie związane z realizowanym przedsięwzięciem.

Dokonana obserwacja dzieci sześciolatków pozwoliła na określenie ich zachowania i dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Obserwowanych było 36 dzieci w wieku 6 lat. Tu również dzieci uczęszczały do różnych grup. Wiele z nich uczęszczało na dodatkowe zajęcia z muzyki i rytmiki.

Dane z obserwacji zostały zawarte w tabeli nr 13.

Tabela 13. Zachowanie sześciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera społeczna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Ma dobry kontakt z rówieśnikami i wychowawcą	12 33,3%	14 38,9%	6 16,7%	4 11,1%
2.	W sposób zaangażowany i chętny uczestniczy w zabawach i innych zajęciach	14 38,9%	19 52,8%	2 5,6%	1 2,7%
3.	Przestrzega reguł i umów w trakcie zabawy i innych zajęć	12 33,3%	15 41,7%	5 13,9%	4 11,1%
4.	Utrzymuje ład i porządek w miejscu zabawy	13 36,1%	11 30,6%	7 19,4%	5 13,9%
5.	Posiada ukształtowane nawyki i umiejętności prawidłowego zachowania się w miejscach publicznych	15 41,7%	13 36,1%	5 13,9%	3 8,3%

6.	Stosuje formy grzecznościowe	16 44,4%	12 33,3%	5 13,9%	3 8,3%
7.	Ma przyjaciół, z którymi chętnie się bawi i lubi z nimi przebywać	13 36,1%	11 30,6%	7 19,4%	5 13,9%
8.	Przestrzega zasad współdziałania w grupie	8 22,2%	14 38,9%	8 22,2%	6 16,7%
9.	Stosuje się do poleceń wychowawcy	14 38,9%	16 44,4%	3 8,3%	3 8,3%
10.	Sprząta po sobie zabawki i pozostawia w porządku miejsce zabawy	13 36,1%	11 30,6%	8 22,2%	4 11,1%
11.	Chętnie przebywa w grupie rówieśników	13 36,1%	15 41,7%	5 13,9%	3 8,3%
12.	Nie wywołuje konfliktów w grupie podczas zajęć lub zabawy z innymi dziećmi	14 38,9%	12 33,3%	6 16,7%	4 11,1%
13.	Potrafi dzielić się zabawkami	12 33,3%	14 38,9%	6 16,7%	4 11,1%
14.	W stosunku do dzieci i osób dorosłych jest otwarte i śmiałe	14 38,9%	15 41,7%	5 13,9%	2 5,6%
15.	Szanuje własność swoją i innych	12 33,3%	11 30,6%	7 19,4%	6 16,7%

Źródło: opracowanie własne.

Tu również widać niewielkie różnice między pięcioletkami a sześciolatkami, ale dały się one zauważyć. Można zaobserwować, że zdecydowana większość dzieci sześciolatków ma dobry kontakt z rówieśnikami, w zaangażowany i chętny sposób uczestniczy w grach i zabawach zespołowych, w zdecydowanej większości przestrzegając ich reguł. Ponadto dzieci w tym wieku wiedzą, że należy utrzymywać ład i porządek w miejscu zabawy i pracy, a po skończonej pracy chętnie sprzątają po sobie. Zdecydowana większość dzieci wie, jak należy zachować się w miejscach publicznych i tylko nieliczne nadal nie stosują zwrotów grzecznościowych lub stosują je rzadko. Są to jednak sporadyczne przypadki. Coraz więcej dzieci ma swoich stałych przyjaciół, z którymi najchętniej spędzają czas w przedszkolu i witają entuzjastycznie, gdy widzą wchodzącego do sali kolegę. Zdecydowana większość dzieci stosuje się do poleceń wychowawcy. Tylko pojedyncze dzieci są nadal nieposłuszne lub nie potrafią się podporządkować. Z obserwacji autorki wynika, że są to dzieci, które wcześniej nie uczęszczały do przedszkola i dołączyły do grupy sześciolatków dopiero w ostatnim roku edukacji przedszkolnej. Te, które od trzeciego roku życia nabyły doświadczeń w przedszkolu, nie mają trudności z wykonywaniem poleceń wychowawcy. Zdarza się, że często po skończonej zabawie sprzątają zabawki bez przypomnienia o tym obowiązku. Dzieci w tym wieku doskonale wiedzą, że należy utrzymywać porządek i ład w miejscu zabawy i pracy i dlatego po skończonych zajęciach chętnie sprzątają po sobie.

Dzieci sześciolatnie rzadko też izolują się od innych. Preferują wspólną zabawę. Coraz więcej dzieci ma swoich stałych kolegów, z którymi najbardziej lubią spędzać czas (bawić się, siedzieć przy jednym stoliku, rozmawiać). Konflikty w grupie występują sporadycznie. Dzieci starają się współpracować ze sobą podczas zabawy lub wykonywania zajęć. Chętniej pożyczają sobie zabawki, kredki, farby i inne przedmioty. Zarówno w stosunku do rówieśników, jak i osób dorosłych są śmielsze i otwarte. Nie niszczą zabawek, przejmują się, gdy np. złamie im się kredka.

Tabela 14. Zachowanie sześciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera intelektualna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Rozumie zasady rywalizacji	13 36,1%	11 30,6%	8 22,2%	4 11,1%
2.	Wykazuje skupienie na wykonywaniu zadania	10 27,8%	14 38,9%	8 22,2%	6 16,7%
3.	Dąży do ukończenia zadania	12 33,3%	13 36,1%	7 19,4%	4 11,1%
4.	Posiada umiejętności organizacyjne	6 16,7%	7 19,4%	8 22,2%	15 41,7%
5.	Wykazuje inicjatywę w zabawie	9 25%	10 27,8%	8 22,2%	9 25%
6.	Jest odpowiedzialne i obowiązkowe	9 25%	14 38,9%	8 22,2%	5 13,9%
7.	Potrafi ubrać się i rozebrać samodzielnie	13 36,1%	16 44,4%	4 11,1%	3 8,3%
8.	Jest świadome swoich porażek i sukcesów	15 41,7%	14 38,9%	5 13,9%	2 5,6%

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa dzieci sześciolatków rozumie zasady zdrowej rywalizacji. Prześcigają się w wykonywaniu zadania, każde z nich chce uczestniczyć w zabawach z konkursami. Większość sześciolatek potrafi zatrzymać dłużej uwagę na wykonywanym zadaniu, dążąc konsekwentnie do jego ukończenia. Nadal sporo dzieci nie posiada umiejętności organizacyjnych, ale w porównaniu do trzylatków liczba ta wzrosła z 2 osób do 13. Świadczy to o dużym rozwoju intelektualnym dzieci. Również w zakresie wykazywania inicjatywy w zabawie wyniki te są bardzo zadowalające. Wśród trzylatków tylko ośmioro dzieci potrafiło wykazać się inicjatywą w zabawie. Wśród sześciolatek jest to już ponad połowa dzieci. Ponadto dzieci sześciolatki są bardziej obowiązkowe i odpowiedzialne nie tylko za siebie, ale również za całą grupę. Pomagają sobie wzajemnie.

Sześciolatki w większości potrafią też same się ubrać i rozebrać. W szatni nie potrzebują już pomocy rodziców lub wychowawców. Denerwują się wręcz, gdy ktoś chce im po-

móc lub wyręczyć w tej czynności. Zdecydowana większość dzieci w najstarszej grupie ma świadomość swoich sukcesów i porażek. Cieszą się, gdy udaje im się poprawnie wykonać zadanie. Lubią być chwalone przez wychowawcę, a krytykę przyjmują z pokorą.

Tabela 15. Zachowanie sześciolatek w przedszkolu na podstawie arkusza obserwacji (sfera emocjonalna)

Lp.	Sfera obserwacji	Zawsze	Często	Rzadko	Nie wykazuje
1.	Potrafi kontrolować własne emocje	14 38,9%	11 30,6%	7 19,4%	4 11,1%
2.	Jest tolerancyjne w stosunku do innych dzieci	9 25%	8 22,2%	7 19,4%	12 33,3%
3.	Jest wrażliwe na uczucia innych	11 30,6%	9 25%	8 22,2%	8 22,2%
4.	Potrafi nazwać własne uczucia	13 36,1%	11 30,6%	9 25%	3 8,3%
5.	Swoje uczucia wyraża w sposób adekwatny	9 25%	14 38,9%	7 19,4%	6 16,7%
6.	Dostrzega potrzeby innych	8 22,2%	11 30,6%	9 25%	9 25%
7.	Jest pogodne i wesołe	17 47,2%	13 36,1%	5 13,9%	1 2,7%

Źródło: opracowanie własne.

Większość dzieci sześciolatków potrafi kontrolować swoje emocje. Rzadkie są wśród nich przypadki niekontrolowanego płaczu czy wybuchu złości bez powodu. Rzadko też zdarza się, że śmieją się z kolegów, którym coś się nie udaje. Coraz częściej potrafią okazać współczucie. Jeśli jakieś dziecko przewróci się lub uderzy, pytają, czy bardzo go boli, pocieszają, przytulają. Wzrasta u nich wrażliwość na uczucia innych. Starają się pocieszyć zasmucone dzieci. Gorzej jest z tolerancją – 1/3 dzieci w tym wieku nadal jest nietolerancyjna w stosunku do rówieśników. Ale i tak jest to wynik dużo lepszy niż u trzylatków, gdzie liczba ta wynosiła ponad 70%.

Zdecydowana większość dzieci potrafi też nazwać swoje uczucia. Mówią wychowawcom, że są smutne lub wesołe i potrafią podać przyczynę swojego nastroju. Dostrzegają też nastrój swojego kolegi. Ogólnie dzieci sześciolatków są pogodne i wesołe. Lubią uczestniczyć w grach i zabawach, a szczególną radość sprawiają im zabawy, do których wykorzystywana jest muzyka.

Podsumowanie wyników badań

Celem badań autorki było ukazanie roli muzyki w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka w wieku przedszkolnym.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że muzyka ma ogromny wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka w wieku przedszkolnym. Wpływ ten jest tym większy, im częściej prowadzone są zajęcia muzyczne i im więcej dziecko obcuje z muzyką. W młodszych grupach czas poświęcony na zajęcia muzyczne jest dość krótki i waha się w granicach od 10 do 20 minut. W grupach starszych czas ten wydłuża się do 30 minut.

Zajęcia muzyczne cieszą się wśród dzieci dużą popularnością. Są to zajęcia, w których dzieci bardzo chętnie biorą udział. Obcowanie z muzyką przyczynia się niewątpliwie nie tylko do rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka, ale również wpływa na jego rozwój ogólny. Poprzez uczestniczenie w zajęciach muzycznych dzieci stają się śmielsze, łatwiej zawierają przyjaźnie, lepiej integrują się z grupą. Wspólne muzykowanie tworzy wśród dzieci pozytywną atmosferę, która pomaga im skupić się na wysiłkach całej grupy.

Rozwój dziecka zależy w dużej mierze od rodzaju wykorzystywanych utworów i od sposobu prowadzenia zajęć muzycznych. Piosenki i utwory muszą być zatem dobrane odpowiednio do wieku i możliwości dziecka. W Przedszkolu nr 15 w Zawierciu dzieci uczą się i słuchają różnych utworów, ułatwiających poznawanie otaczającego świata. Są to piosenki o porach roku, różnych zawodach wykonywanych przez dorosłych, codziennych czynnościach. Są też takie, które uczą tradycji narodowych i rodzinnych. Zabawy z instrumentami uczą dzieci rozpoznawania równych dźwięków i tonów. Dzieci poznają też nazwy instrumentów i cel ich zastosowania.

Wśród badanych dzieci można było zaobserwować ogromne zmiany nie tylko w sferze emocjonalnej i społecznej, ale również w rozwoju intelektualnym i w zachowaniu. Podczas zajęć muzycznych dzieci stają się spokojniejsze, bardziej zdyscyplinowane, są bardziej zainteresowane zabawą.

Rozwój dziecka w przedszkolu jest zauważalny najbardziej przez wychowawców. Mają oni kontakt z dzieckiem praktycznie na co dzień. Znają dziecko od trzeciego roku życia, czyli od początku uczęszczania do przedszkola aż do jego opuszczenia. Według nich zmiany zachodzące w dziecku w czasie edukacji przedszkolnej są ogromne.

Wnioski, jakie nasunęły się w wyniku przeprowadzonych badań, są zatem następujące:

- czas trwania zajęć muzycznych musi być dostosowany do wieku dziecka;
- dzieci bardzo lubią zajęcia muzyczne i chętnie w nich uczestniczą, pod warunkiem że są one dostosowane do ich możliwości i są dla nich interesujące. Najbardziej lubiana przez dzieci zabawa to zabawa z instrumentami muzycznymi. Podczas zajęć muzycznych dzieci są uśmiechnięte, zadowolone, radosne i wesołe;
- muzyka ma ogromny wpływ nie tylko na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka w przedszkolu, ale również na jego rozwój ogólny. Poprzez kontakt z muzyką kształtuje się jego sfera emocjonalna, osobowościowa i poznawcza. Pozwala to na przygotowanie dziecka do pełnienia określonych ról w społeczeństwie;
- poprzez obcowanie z muzyką dziecko uczy się zachowań społecznych i poznaje otaczający je świat. W trakcie trwania zajęć muzycznych dzieci starają się wykonywać polecenia i – co się z tym wiąże – lepiej potrafią skupić swoją uwagę na wykonywanym zadaniu;
- rozwój dzieci mających częsty kontakt z muzyką następuje systematycznie i prawidłowo;

- podczas zajęć muzycznych poprawia się u dzieci umiejętność komunikowania się i nawiązywania kontaktu z otoczeniem;
- wszyscy wychowawcy zauważają ogromne zmiany zachodzące w dzieciach i uważają, że na zmiany te w dużym stopniu wpływa obcowanie z muzyką. Zmiany te polegają na tym, że dzieci stają się bardziej śmiałe, otwarte na innych, zaczynają dostrzegać potrzeby innych, stają się bardziej samodzielne, poprawia się u nich dyscyplina, uczą się wytrwałości, odpowiedzialności za siebie i innych, chętnie podejmują powierzone im zadania. Muzyka wpływa zatem na kształtowanie pozytywnych cech charakteru u dziecka.

Zakończenie

Z przeprowadzonych badań wynika, że rozwój dzieci następuje systematycznie. Niewątpliwie ma na to wpływ wiele czynników, wśród których ogromną rolę odgrywają zajęcia ruchowe, plastyczne i muzyczne. Dziecko bowiem rozwija się przede wszystkim poprzez zabawę.

Najbardziej obrazowe wyniki rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym zarówno w sferze emocjonalnej, jak i społecznej są widoczne, jeżeli porównuje się dzieci z grupy najmłodszej z dziećmi z grupy najstarszej. Na każdej niemal płaszczyźnie widać wyraźne różnice.

Niewątpliwie na rozwój ten wpływa wiele czynników, wśród nich ogromne znaczenie ma muzyka. Przeżycia emocjonalne związane z wykonywaniem zadań muzycznych mają wpływ na różne dyspozycje psychiczne dzieci. Nauka piosenek pozwala rozwijać ich pamięć i uczy logicznego myślenia. Wzruszenia wywołane przez muzykę kształtują postawy moralne dziecka i kształtują jego pogląd na istotne wartości, ważne w kontaktach nie tylko z rówieśnikami, ale także z osobami dorosłymi. Wspólna zabawa z muzyką i piosenką pozwala na tworzenie interakcji społecznych, zbliża do siebie osoby uczestniczące w zabawie, uczy dzieci współpracy z innymi, zdyscyplinowania i odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale również za całą grupę. To pozwala z kolei na kształtowanie takich cech charakteru jak opanowanie, koleżeństwo, uczynność czy wytrwałość. W zabawie z muzyką ważne jest również pobudzanie wyobraźni dziecka i jego myślenia twórczego. Tekst z linią muzyczną łatwiej zapada dziecku w pamięć, a różnorodne treści zawarte w piosenkach ułatwiają mu poznanie otaczającego świata, kultury państwa i kultury rodzinnej.

Piosenka i śpiew stanowią podstawową formę umuzykalnienia młodego człowieka. Również gra na instrumentach odgrywa dużą rolę, ponieważ podczas instrumentalnego muzykowania rozwijają się w dziecku podstawowe zdolności muzyczne, wrażliwość na współbrzmienie, rozwija się jego słuch i zdolność do emocjonalnego i estetycznego przeżywania muzyki. Ponadto obcowanie z instrumentem muzycznym rozwija w dziecku inne pożądane cechy, takie jak pamięć, uwaga, skupienie. Podczas wspólnego, grupowego muzykowania rozwijają się u dziecka pozytywne postawy społeczne, dzieci cieszą się ze wspólnie osiągniętego sukcesu. Daje im to poczucie satysfakcji i przyczynia się do powstawania między nimi więzi społecznych.

Obserwacja dzieci podczas zajęć muzycznych pozwoliła zauważyć, że dzieci biorące udział we wspólnym muzykowaniu i śpiewaniu stawały się bardziej pewne siebie, pozbywały się stanów lękowych i stresu związanego z pobytem w przedszkolu. Podczas śpiewania i muzykowania stawały się radośniejsze, ponieważ zajęcia te stanowiły dla nich dużą atrakcję i rozrywkę. Obcowanie z muzyką wywołuje u dziecka zadowolenie i radość, czyli uczucia, które są bardzo istotne dla prawidłowego jego rozwoju. Radość ta potęguje się, gdy dziecko czynnie uczestniczy w powstawaniu muzyki, a także gdy muzyka motywuje je do działania. Zajęcia muzyczne połączone z ruchem sprawiają, że dzieci stają się aktywniejsze i bardziej podatne na wpływ wychowawczy. Dają one dzieciom możliwość zaspokojenia naturalnej w tym wieku potrzeby ruchu, wyrabiając tym samym sprawność fizyczną. Podczas tych zajęć dzieci były w pełni zaangażowane emocjonalnie, radosne i odprężone.

Wychowanie muzyczne jest jednym z podstawowych zajęć w przedszkolu. Przy prawidłowym prowadzeniu zajęć muzycznych i odpowiednio dobranych formach pracy kształtują się nie tylko podstawowe zdolności muzyczne u dziecka, ale również jego dyspozycje ogólne. Rozwija się jego wrażliwość. Kontakt z muzyką staje się źródłem odpowiednich stanów uczuciowych, wzruszeń i nastrojów. Przy czym siła i jakość wzbudzonych uczuć zależy nie tylko od charakteru muzyki, ale również od osobowości dziecka, jego chwilowego samopoczucia oraz od sytuacji, w której przebiega odbiór utworu muzycznego.

Wesoła zabawa przy muzyce poprawiała nastrój dzieci, pozwalała na odreagowanie napięcia, poprawiała relację z innymi współuczestnikami zabawy. Można było zauważyć, że oddziaływanie to było dość intensywne.

Przeprowadzone badania wykazały, że dzieci mające na co dzień kontakt z muzyką potrafią być bardziej samodzielne, kreatywne, pomysłowe. Mają bardziej rozwiniętą fantazję, ich aktywność jest większa. Potrafią łatwiej dokonywać wyborów. Te cechy są niezmiernie ważne w życiu człowieka. Dlatego należy stwierdzić, że muzyka w przedszkolu jest bardzo skutecznym środkiem wychowawczym. Wpływ muzyki na prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny dziecka jest bardzo znaczący. Kształtuje jego postawy moralne i relacje społeczne, co zaowocuje w jego przyszłym dorosłym życiu.

Bibliografia

- Danel-Bobrzyk H., Winiarska A., *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Dobson M., *Tajemnice i możliwość muzykoterapii*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 7-8,
- Galińska E., *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1988, nr 45.
- Galińska E., *Muzykoterapia w schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48.
- Galińska E., *Podstawy teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1978, nr 17.
- Galińska E., *Muzykoterapia jako jedna z form terapii przez sztukę*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 48.

- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Ossolineum, Wrocław 1970.
- Kataryńczuk-Mania L., *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, WSP, Zielona Góra 2000.
- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków 2007.
- Kopacz M., *Wpływ muzyki na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B., *Przestrzenie sztuki dziecka*, Librus, Katowice 2003.
- Krzywoń D., *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Krzywoń D., Hetmańczyk H., *Inteligencja wieloraka w świadomości studentek kierunków pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2010, nr 5.
- Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca*, Wyd. Studio „NORMA”, Gdańsk 2001.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2005.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI Wieku*, ŻAK, Warszawa 2003.
- Pilch T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, ŻAK, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, ŻAK, Wrocław 1977.
- Wójcik-Standio M., Standio S., *Warsztaty muzyczne z elementami muzykoterapii [w:] Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wydział Zdrowia Urzędu Miejskiego we Wrocławiu, Wrocław 1999.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

MUZYKA A ROZWÓJ EMOCJONALNO-SPOŁECZNY DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie: Autorka artykułu przedstawia rolę muzyki w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka. Uważa, że muzyka w przedszkolu jest bardzo skutecznym środkiem wychowawczym, a jej wpływ na prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny dziecka jest bardzo znaczący.

Słowa kluczowe: muzyka, rozwój emocjonalno-społeczny, przedszkole, oddziaływania terapeutyczne

MUSIC IN SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN PRE-SCHOOL AGE

Abstract: The author presents the role of music in social-emotional development of the child. She believes that the music in the nursery is a very effective means of education and its impact on the proper social and emotional development of a child is very significant.

Keywords: music, emotional and social development, kindergarten, therapeutic impact

Violetta Przybyła*

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWIJANIU AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ DZIECKA W ZAKRESIE PLASTYKI W KLASACH I–III

Wstęp

W ciągu ostatnich lat wyraźnie zauważamy cyklicznie narastające zmiany w oświacie. Pojawiające się globalne zmiany na świecie mają również swe przełożenie na zmiany w sferze edukacji. Możemy obecnie zaobserwować rozwój systemu otwartej edukacji, a także indywidualizację procesu uczenia się. Można też dostrzec zmiany w samym procesie motywacji osób uczących się. Niewątpliwym atutem jest fakt, że system szkolny sprzyja rozwojowi logicznego myślenia uczniów, działa także na rzecz usprawniania rozwoju sprawności językowej oraz biegłości rachunkowej. Ale czy jest tam miejsce na rozwój twórczej aktywności dziecka? Czy nauczyciele są świadomi istotności zajęć stymulujących kreatywność? Autorka, próbując znaleźć odpowiedź na te pytania, prezentuje analizę wychowania plastycznego na tle koncepcji wychowania estetycznego i skupia się na znaczeniu sztuki dla dziecka. Przytacza etapy rozwoju rysunkowego dziecka oraz skupia się na roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka, gdyż to on i jego rola stanowią istotę opracowania. Autorka porusza również kwestię kształcenia nauczycieli plastyki, istotę i znaczenie kreatywności w pracy nauczyciela oraz stymulowanie rozwoju dzieci poprzez twórczą aktywność plastyczną. W części metodologicznej przedstawia charakterystykę terenu badań, grup badawczych, organizację oraz przebieg badań. Prezentuje metodę badawczą, techniki, narzędzia badawcze, główny problem badawczy oraz szczegółowe problemy badawcze, które zostały poddane weryfikacji podczas analizy badań własnych.

Wychowanie plastyczne na tle koncepcji wychowania estetycznego

Wychowanie plastyczne odgrywa swoistą rolę w procesie rozwojowym, edukacyjnym, terapeutycznym i socjalizacyjnym dziecka. Jednym z głównych elementów wychowania plastycznego jest wychowanie estetyczne, które służy wzbogacaniu możliwości artystycznych dziecka. Poprzez sztukę dziecko zaspokaja swoje potrzeby estetyczne, gromadzi doświadczenia poznawcze, twórcze oraz wyraża własne uczucia. U małych dzieci obserwuje się silnie rozwiniętą wyobraźnię, która wyraża się swobodną ekspresją oraz pobudza do twórczego działania. Ważny jest odpowiedni dobór techniki plastycznej, aby wzbudzić zainteresowanie dziecka pracą, skupić jego uwagę, pobudzić do aktywności oraz wydłużyć okres koncentracji

* Żłobek „Leśne Skrzaty” w Wilkowyjach.

na podjętym działaniu. Elementy te są zależne od indywidualnych doświadczeń dziecka, jego poziomu rozwoju zdolności poznawczych, psychicznych, a także jego edukacji¹.

Twórczość artystyczna dzieci stanowi przedmiot badań naukowo-artystycznych zarówno pedagogów, psychologów, plastyków, jak i znawców sztuki. Dzięki poczynionej obserwacji oraz analizie wytworów plastycznych dzieci niemalże bezbłędnie można określić ich osobowość, temperament, zainteresowania oraz nastroje. Zdaniem Stanisława Popka² twórczość dzieci ujawnia się w witalizmie, jest nacechowana szczerością, śmiałością, spontanicznością i uporczywością w podejmowaniu prób. Przebiega swobodnie i jest pozbawiona elementów skrepowania i samokrytycyzmu. Twórczość dzieci realizuje się w klimacie zaufania, bezpieczeństwa psychicznego i zachęty.

Wychowanie estetyczne we współczesnej pedagogice

Teoria wychowania estetycznego jest jedną z najmłodszych współcześnie subdyscyplin pedagogicznych. Pomimo że okres jej formowania przypada na XVIII–XIX wiek, to należy nadmienić, że już w epoce starożytnej dostrzegano w nauczaniu wymiar estetyczny. Wychowanie estetyczne rozumiane jest jako rozwijanie estetycznej wrażliwości na piękno. Należy do dyscyplin, które budzą olbrzymie zainteresowanie zarówno wśród teoretyków estetyki pedagogiki, jak również praktyków – wychowawców³.

Pojęcie „wychowanie estetyczne” najprawdopodobniej zostało wprowadzone przez Fryderyka Schillera z końcem XVIII wieku. Termin pochodzi z dzieła filozoficznego pt. „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka”. Zamysłem autora była koncepcja człowieka twórczego, kształtowanego dzięki sztuce. Praktyczny aspekt wychowania estetycznego opierał się na wyrabianiu wrażliwości na piękno, rozwijaniu zdolności estetycznych i smaku estetycznego. Na przełomie XIX–XX wieku jako nowoczesna wizja wychowania estetycznego pojawiło się pojęcie równoznaczne – „wychowanie przez sztukę”. Terminu tego po raz pierwszy użył Herbert Read w roku 1943 w książce pod tym samym tytułem. Dla H. Reada sztuka stanowiła fundamentalny podzespół harmonizujący funkcjonowanie psychiki ludzkiej, zdolnej do rozwijania predyspozycji twórczych, ekspresji oraz estetycznego spostrzegania świata. Wychowanie rozumiał on jako proces integralny w rozwoju całego człowieka otwartego na porozumiewanie się z drugim człowiekiem.

Wraz z pojawieniem się idei wychowania przez sztukę podjęto próbę reformowania szkoły. Znaczącym wkładem dla współczesnej myśli i praktyki wychowania estetycznego są działania światowego ruchu społeczno-edukacyjnego InSEA. Powołana przez UNESCO w XX w. organizacja InSEA wyraża potrzebę i konieczność podejmowania działań na rzecz tworzenia podwalin do kształtowania otwartości umysłu, postawy twórczej, zmysłu innowacyjnego oraz wyobraźni.

Głównym celem organizacji InSEA jest poszukiwanie nowatorskich form i metod umożliwiających rozwój twórczej osobowości wychowanka. Osobowości bazującej na

¹ S. Popke, *Twórczość dzieci*, [w]: K.J. Szmidt (red.), *Pedagogika twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 192.

² Ibidem, s. 181

³ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 17.

jego aspiracjach, pragnieniach, zainteresowaniach i zdolnościach. Istotą wychowania przez sztukę jest uwrażliwienie młodego człowieka na piękno sztuki, zasadniczym zaś celem winno być kierowanie czynnościami wychowawca tak, aby otworzył się na poznanie i zrozumienie dzieł sztuki poprzez osobiste doświadczanie tych dzieł.

Wychowanie estetyczne rozumiane jest jako swoista orientacja wychowawcza, która podkreśla znaczenie sztuki w kształtowaniu całego człowieka, nie tylko jego odczuć, postaw moralnych, działań intelektualnych, lecz także wyobraźni oraz predyspozycji twórczych⁴. Irena Wojnar wychowanie przez sztukę rozumie jako „wszechstronne kształtowanie osobowości w kontakcie ze sztuką i poprzez interioryzację wartości sztuki”⁵.

Wychowanie estetyczne, zgodnie z poglądami B. Suchodolskiego oraz I. Wojnar, łączy w zintegrowaną całość: **wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Wychowanie do sztuki** obejmuje kształtowanie estetycznej kultury człowieka, jego wrażliwości, postawy do wartości estetycznych i zjawisk mających miejsce w świecie natury oraz w kręgu ludzkich osiągnięć. **Wychowanie przez sztukę** obejmuje swym zasięgiem kształtowanie postaw moralnych w stosunku do siebie, świata oraz w kontakcie z drugim człowiekiem, a także pobudzanie jego wyobraźni i możliwości twórczych dzięki bogactwu sztuki.

Wychowanie estetyczne jest możliwe dzięki rozwijaniu wrażliwości estetycznej dziecka. Wrażliwość jest zdolnością do doznawania i przeżywania wrażeń oraz emocji. Poprzez rozwijanie wrażliwości kształtuje się „dobry smak”. S. Szuman wrażliwość człowieka rozumiał nie tylko jako zadatek, z którym człowiek przychodzi na świat, ale jako element, który należy wykształcić w młodym człowieku. Pomocne w tym jest wychowanie estetyczne przez sztukę, ponieważ pełni ona funkcję wychowawczą w procesie kształtowania elementarnej wrażliwości człowieka⁶.

Poprzez sztukę dokonuje się wieloaspektowy rozwój osobowości człowieka, rozwój oparty i kształtowany na podstawach estetycznych, przy równoczesnym i precyzyjnym wykorzystaniu różnych wartości. Człowiek rozwija się pod wpływem doświadczeń oraz subiektywnych odczuć estetycznych. Sztuka, jak żaden inny element wychowawczy, towarzyszy człowiekowi przez całe życie, stając się impulsem odnawialnej wiedzy o sobie samym i otaczającym świecie. Stanowi podłoże wciąż nowych doświadczeń i przeżyć, a siła sprawcza, która ujawnia się w akcie twórczym, stanowi element potwierdzenia własnej osobowości⁷.

Etapy rozwoju rysunkowego dziecka

Wiedza z zakresu etapów rozwojowych rysunku jest niezbędnym elementem w prowadzeniu zajęć plastycznych. Dzięki tej wiedzy nauczyciel jest w stanie określić uzdolnienia ucznia, a także jego rozwój psychofizyczny i psychospołeczny. W miarę jak zmieniają się dzieci, zmienia się ich sztuka. Dziecięce rysunki są charakterystyczne dla

⁴ Ibidem, s. 19.

⁵ W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 276.

⁶ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wyd. WSiP, Warszawa 1990, s. 99-102.

⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 21.

poszczególnych stadiów rozwoju, które traktuje się jako etapy w rozwoju plastyki dziecka⁸.

Zanim dziecko opanuje sztukę mówienia o swych emocjach, wcześniej je wyrazi rysując. Rysunek równoległy z mową stanowi jeden z pierwszych wyrazów ekspresyjności dziecka. Dzieci rysują to, o czym nie potrafią powiedzieć. Małe dzieci dużo łatwiej potrafią wyrazić swoje myśli oraz wrażenia za pomocą znaku graficznego, spójności barw niż za pomocą słowa mówionego. Wielostronność i bogata ekspresja plastyczna dziecka nieproporcjonalnie przewyższa na początku zakres jego możliwości oraz umiejętności wypowiedzi słownej. Dziecięcy rysunek to opowiadanie o nim samym, niewerbalne sygnały, które przesyła dorosłym. Dziecięce prace są skarbnicą wiedzy i kopalnią informacji dla dorosłych.

Stefan Szuman wyróżnił w procesie rozwoju rysunkowego każdego dziecka 3 etapy: okres bazgroty, czyli formowania się schematu, okres schematu (ideoplastyka) oraz okres poschematyczny, czyli rozwój ukierunkowany na fizjoplastykę.

Okres bazgroty przypada między 2. a 4. rokiem życia. Artyści uważają ten etap twórczości dziecięcej za najbardziej autentyczny i prostoliniowy. Bazgrota jest rysunkiem abstrakcyjnym, nieoznaczającym nic poza sobą. Wykazuje charakterystyczne dla bazgroty cechy, jest niezamierzona i nie posiada tematu. Za treść takiego rysunku można przyjąć ruch z całą jego emocjonalną zawartością. Kierunek linii, jej kształt i jakość zależą od budowy struktury ramienia i ręki. Natomiast energia ruchu i współczynnik jego weryfikacji zależy od temperamentu dziecka, jego charakteru i inteligencji⁹.

Etap bazgroty przechodzi także pewne fazy rozwoju. Można wyraźnie zauważyć, że zmienia się charakter dziecięcych gryzmoł. Od obszernych, prostopadłych zygzaków (ruchy całego ramienia) do kresek stonowanych i bardziej kontrolowanych (zamierzone ruchy nadgarstka). Ten etap wyróżnia bazgrota chaotyczną (czynność motoryczna bez udziału świadomości dziecka) i kontrolowaną (czynności charakteryzują się zorganizowanym kształtem, a rysowane elementy pozbawione są regularności).

Kolejnym krokiem w twórczości dziecka jest stadium rysunku **przedschematycznego**. Etap ten następuje po spontanicznej ekspresji plastycznej – doświadczenie ruchu pozostawiającego ślad (bazgrota chaotyczna) i wizualnej kontroli nad linią i kształtem (bazgrota kontrolowana). Faza rysunku przedschematycznego przypada między 4. a 6. rokiem życia dziecka. Przełomowym momentem ewolucji plastycznej jest pojawienie się na obrazkach dziecięcych pierwszych motywów tematycznych. Okres ten charakteryzuje się wzmocnionym poszukiwaniem przez dziecko trwałych wzorów dla personifikowania określonych przedmiotów i zjawisk, np. trójkąt jako symbol dachu, prostokąt jako symbol domu¹⁰.

Rysunek przedschematyczny to rysunek, który tworzy pewną całość obrazującą przedmiot rzeczywisty. Tworząca się całość powstaje dzięki uporządkowaniu poszczególnych elementów¹¹. Pojawia się większe zainteresowanie plamą, a także dbałość o „po-

⁸ V. Lowenfeld, W. Lambert Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa 1977, s. 26.

⁹ A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, Wyd. WSiP, Warszawa 1983, s. 12.

¹⁰ Ibidem, s. 13.

¹¹ M. Foltys, *Sztuka plastyczna w wychowaniu przedszkolnym*, Wyd. PZWS, Warszawa 1967, s. 37.

wierzchniowe” walory rysunku. Istotny zaczyna być kolor, upodobania dzieci koncentrują się wokół barw czystych, intensywnych i kontrastowych. Dobór kolorów nie jest jednoznaczny, dziecko w okresie przedschematycznym dobiera barwy według indywidualnego kryterium, kieruje się oryginalnością kompozycyjną oraz zmiennością pomysłów. Rysuje według wyobrażeń schematycznych to, co kojarzy i co wie o danym obiekcie w momencie rysowania. Im więcej szczegółów dziecko pamięta w danej chwili, tym większe prawdopodobieństwo umieszczenia ich na rysunku. Rysunek staje się bogatszy i bardziej szczegółowy, a układy plastyczne są znakomicie wyważone¹².

Kolejnym etapem rozwoju rysunkowego dziecka jest stadium **rysunku schematycznego**. To okres, w którym dziecko eksperymentuje, udoskonala własne schematy przedmiotu oraz wzbogaca je o liczne szczegóły. Tworzenie się schematu przypada między 6. a 12. rokiem życia dziecka. Schemat rozumie się jako symbol rzeczywistego przedmiotu, który dziecko powtarza wielokrotnie i intencjonalnie, co jest efektem wysokiego rozwoju społecznego dziecka. Świadczy o obiektywizacji myślenia i o rozpoczynającej się świadomości związku i współzależności z otaczającą rzeczywistością. Schemat jest elastyczny, może podlegać częstym modyfikacjom i wielu zmianom. W rysunkach pojawia się podobieństwo szczegółów, co czyni pracę bardziej czytelną w odbiorze. W tym okresie dziecko ustala sobie schemat, według którego rysuje. Pojawiają się charakterystyczne elementy, które pozwalają na identyfikację¹³.

Okres rysunku poschematycznego przypada mniej więcej około 13. roku życia. To czas, w którym większość dzieci wchodzi w okres dojrzewania, tym samym zmienia się nie tylko struktura zewnętrzna dziecka, jego wygląd fizyczny, ale również jego wewnętrzny system myślowy. Wyraźnie wzrasta wiedza dziecka o otaczającym je świecie, rozwija się krytyczny stosunek do wielu zjawisk, wcześniej akceptowanych. Wzrasta też świadomość ich znaczenia, co osłabia świeżość spojrzenia na owe zjawiska. Gromadzenie szczegółów osłabia naturalną twórczość, co w konsekwencji wpływa na zahamowanie własnego stylu plastycznego, a budzi w dziecku chęć naśladowania sztuki dorosłych¹⁴.

Kształcenie nauczycieli plastyki

Współczesna szkoła winna zmienić stary, tradycyjny system kształcenia, który jest pozbawiony elementów twórczej inwencji, kreatywności, elastyczności w myśleniu, na system stwarzający możliwość swobodnego rozwoju i samorealizacji. Uczelnia winna zapewnić studentom nie tylko dostęp do szeroko rozumianej wiedzy, ale w szczególności powinna zadbać o prawidłową umiejętność samodzielnego pozyskiwania wiedzy na drodze własnej aktywności poznawczej¹⁵.

Kształcenie winno skupiać uwagę na kształtowaniu wartości osobowych nauczyciela w kontekście aksjologicznym. Zestawienie przymiotów osobowych z przymiotami warto-

¹² Z. Cybulska-Piskorek, *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Wyd. WSiP, Warszawa 1976, s. 68.

¹³ V. Lowenfeld, W. Lambert Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy...*, s. 183.

¹⁴ M. Parnowska-Kwiatkowska, *Bazgrota i rysunek dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960, s. 122.

¹⁵ W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej...*, s. 287.

ści zostało szczegółowo określone w pedagogice personalistycznej i w pedagogice kultury. Teorie te tworzą fundament dzisiejszej polskiej teorii wychowania estetycznego zwanej edukacją kulturalno-estetyczną¹⁶.

Aby nauczanie w zakresie sztuk plastycznych było skuteczne i opierało się na umiejętności rozwijania twórczości ucznia, winno wiązać się ściśle z kształceniem na kierunku edukacja artystyczna. I choć „zdolności plastyczne nie zawsze idą w parze z uzdolnieniami pedagogicznymi, zdarza się tak, że dobry artysta jest słabym pedagogiem, a dobry pedagog nie najlepszym artystą”¹⁷, to niewątpliwie tylko instytuty edukacji plastycznej są w stanie najlepiej przygotować nauczycieli do realizacji zajęć edukacyjnych w zakresie plastyki.

Wielokierunkowe kształcenie studentów ma na celu przygotowanie przyszłego nauczyciela do świadomego i twórczego kierowania procesem edukacyjnym w pracy pedagogicznej. Realizowany program w akademii plastycznej ma na celu przekazanie niezbędnej wiedzy, rozbudzanie zainteresowania studenta pracą dydaktyczną oraz stymulowanie wszystkich obszarów aktywności, istotnych w planowaniu i prowadzeniu zajęć edukacyjnych z obszaru plastyki. Ukończenie pięcioletniego kierunku artystycznego, uzupełnionego przygotowaniem pedagogicznym, daje studentowi pełne kwalifikacje artysty sztuk pięknych i możliwość pracy z uczniem¹⁸.

Profesjonalizm zawodowy nauczyciela, jego refleksyjność oraz kreatywność w dużej mierze zależą od charakteru przygotowania do zawodu. Kształcenie nauczycieli jest procesem wielofunkcyjnym, wielostronnym i interdyscyplinarnym. Proces ten zakłada kształcenie zorientowane na działanie, poszukiwanie, odkrywanie, doświadczanie i przeżywanie. Zachodzące zmiany społeczno-kulturowe, cywilizacyjne oraz techniczne wyznaczają nowe zadania edukacyjne oraz sposoby poszukiwania innowacyjnych rozwiązań w edukacji. Konieczne jest stałe aktualizowanie i poszerzanie swojej wiedzy, ciągła praca nad sobą oraz rozwijanie poczucia piękna i estetyki.

Stymulowanie rozwoju dzieci poprzez twórczą aktywność plastyczną

Aktywność twórcza dziecka jest jego naturalną potrzebą i stanowi niezbędny element prawidłowego i optymalnego rozwoju i wzrastania. Twórczość plastyczna dziecka jest najpowszechniejszym zjawiskiem spontanicznej oraz ekspresyjnej działalności młodego człowieka, łączy w sobie elementy zabawy, nauki oraz pracy. Sprawia dzieciom ogromną satysfakcję i przyjemność w podejmowaniu samodzielnych zadań. „Dlatego w procesie dydaktyczno-wychowawczym konieczne jest stwarzanie warunków do nieskrępowanego poszukiwania, odkrywania, nasycenia otwartością, samodzielnością, aktywnością uczniów”¹⁹. W atmosferze bezpieczeństwa, odpowiednio stymulowane, zachęcane i inspirowane dziecko chętnie podejmuje twórcze działania.

¹⁶ Ibidem, s. 221.

¹⁷ Ibidem, s. 299.

¹⁸ Ibidem, s. 290-291.

¹⁹ E.A. Zwolińska, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 29.

Ważnym czynnikiem rozwoju postawy twórczej jest swobodna ekspresja dzieci, która stanowi właściwość ludzkiej psychiki. Sprawuje ona w rozwoju dzieci istotne funkcje, umożliwia spontaniczne wyrażanie osobistych emocji, doznań, przeżyć na tle otaczającej rzeczywistości. Czasami może mieć charakter naśladowczy, w wielu sytuacjach staje się ekspresją twórczą, która ujawnia się wewnętrzną motywacją, samorealizacją, chęcią wyrażania siebie, a także konkretyzacją wewnętrznego świata. Ekspresja swobodna jest działaniem naturalnym, spontanicznym, jest wyrazem psychofizycznej struktury dziecka²⁰.

Znaczenie sztuki dla dziecka

Wiek wczesnoszkolny to okres, w którym można zaobserwować duże zainteresowanie dzieci zajęciami plastycznymi. Zdaniem Stanisława Leona Popka „twórczość plastyczna jest najpowszechniejszym zjawiskiem w spontanicznej i ekspresyjnej działalności dziecka. Literatura i muzyka, a nawet twórcza działalność techniczna nie pełnią tak ogólnych funkcji jak plastyka”²¹. Plastyka dziecięca jest autentyczna i prostolinijna. Dzieci odczuwają olbrzymią potrzebę wypowiedzania się przez plastykę, towarzyszą im przeżycia wewnętrzne, charakterystyczne dla stopnia rozwoju społeczno-moralnego i umysłowego. Wypowiedzi dziecka są zawsze szczerze i spontaniczne, a doznania, które dziecku towarzyszą, intuicyjnie wyrażane są za pomocą prac plastycznych. Dziecko wypowiada się odruchowo za pomocą znaków, symboli, używając plastyki jak mowy²².

Sztuka jest ogniwem łączącym naturalny proces rozwojowy z twórczą ekspresją dziecka. Wszelka wiedza o sztuce jest przekazywana uczniom w trakcie ćwiczeń praktycznych, jest również przyswajana przez ich własne doświadczenia zmysłowo-wyobrażeniowe w bezpośrednim kontakcie z narzędziem plastycznym. Dzięki zdobytej wiedzy uczniowie powoli oswajają się z kompozycją oraz formą dzieł plastycznych. Równocześnie zdobywają doświadczenie w procesie ekspresji plastycznej. Plastyka przy doborze odpowiednich metod i środków stwarza szansę rozwoju młodego człowieka. „Kształtuje w nim poczucie bezpieczeństwa, celowości i sensu podejmowanych działań, zmierza do osiągnięcia osobistej satysfakcji [...] dając możliwość odnalezienia się i samospełnienia w określonej formie aktywności plastycznej”²³.

Kreatywność nauczyciela

Kreatywność to pojęcie wieloznaczne. W naszej kulturze kreatywność postrzegana jest jako pozytywna i zalecana cecha, sprzyjająca zdolności do tworzenia nowych i wartościowych wytworów ściśle związanych z procesami motywacyjnymi i cechami osobo-

²⁰ K. Krasoń, *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, „Zeszyt Naukowy Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, Katowice 2003, s. 37.

²¹ S.L. Poppek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 157.

²² G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 155.

²³ E.A. Zwolińska, *Edukacja kreatywna...*, s. 356.

wościowymi²⁴. Stanowi niezbędny element w pracy nauczyciela. Twórczość osobista oraz własny przykład nauczyciela są kluczem do „zarażania” twórczością innych.

Praktyczna realizacja idei wychowania do twórczości wymaga od nauczyciela wyobraźni, elastyczności, odpowiedniego planowania, przygotowania, umiejętności realizacji zadań oraz podporządkowania się danej sytuacji. Ważnym elementem jest troska o dialog między podmiotami wzajemnej współpracy – nauczycielem i uczniem. Komunikacja nacechowana szczerością, otwartością, przejrzystością uwzględnia potrzeby oraz poszanowanie odrębności każdego człowieka. Zdaniem Danuty Krzywoń wychowanie do twórczości, lub inaczej – „twórcze wychowanie” – wymaga od nauczyciela stwarzania sytuacji „otwartych”, „problemowych”, sytuacji rozwiązywanych „przez działanie”, które pozostawiają dziecku możliwość wyboru i inicjatywy²⁵.

Pomysłowość nauczyciela ma olbrzymie znaczenie, wyzwala w dzieciach radość twórczenia. Prowadzący zajęcia jest odpowiedzialny za właściwą atmosferę pracy twórczej dziecka, dostarcza bodźców pobudzających pracę umysłu: wyobraźnię, spostrzegawczość, myślenie i świadomość. Nadrzędnym celem nauczyciela winno być rozwijanie oraz doskonalenie umiejętności plastycznych u dzieci, rozbudzanie ich zainteresowania i zamiłowania tą dziedziną sztuki, a także kształtowanie i rozwijanie poczucia estetyki.

Nauczyciel jest ważną stroną procesu rozwojowego młodego człowieka. Spełnia wielorakie funkcje: uczy, wychowuje, przyczynia się do rozwoju kultury ogólnej oraz wizualno-plastycznej, do rozwoju dyspozycji twórczych. Coraz częściej nauczyciel staje się twórcą zespołu, inicjatorem zespołowego i twórczego działania, twórczej i zaangażowanej atmosfery, a także organizatorem wspólnych przeżyć²⁶.

Techniki plastyczne wykorzystywane na zajęciach w klasach I–III

Techniki plastyczne to zespół środków i czynności związanych z twórczością plastyczną. Stosowanie różnorodnych technik plastycznych wykorzystywanych w pracy z dziećmi wpływa na wzrost zainteresowania sztuką plastyczną wśród dzieci i decyduje o prawidłowym przebiegu zajęć. Każdą technikę plastyczną różnicuje odrębna charakterystyczna cecha, która wymaga od dziecka określonego sposobu postępowania oraz odpowiednich umiejętności i sprawności. Nowe materiały, tworzywa i narzędzia, szczególny charakter każdej z technik pobudza wyobraźnię młodego człowieka do twórczego działania oraz ekspresji²⁷.

Techniki plastyczne pełnią ważną rolę w rozwijaniu uzdolnień plastycznych, mają olbrzymią wartość kształcącą. Przy tworzeniu rysunkowych kompozycji uczeń kieruje się indywidualnym wyczuciem oraz instynktem, doskonaląc własne możliwości. Dobór techniki plastycznej winien być zależny od stopnia rozwoju dziecka, jego sprawności manualnej, poznawczej oraz stopnia zainteresowania. Zróżnicowana technika zyskuje na atrakcyjno-

²⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001, s. 23.

²⁵ K. Krasoń, *Sztuka i ekspresja dziecka...*, s. 43.

²⁶ T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 129.

²⁷ J. Cybulska-Piskorek, *Twórczość plastyczna...*, s. 82.

ści, wzbudza szerokie zainteresowanie wśród dzieci, a odpowiednio dobrana przedkłada się na charakter, jakość i efektywność wytworów plastycznych. Techniki plastyczne winny być zawsze dostosowane do możliwości twórczych, stopnia wrażliwości i samoświadomości dziecka. Winny służyć samorealizacji, przynosząc radość i satysfakcję.

Metodologia badań własnych

Dziecko w okresie wczesnoszkolnym ma tendencje do fantazjowania, improwizowania, a także wykazuje się ogromną wyobraźnią, ponadprzeciętną pomysłowością i dużą produktywnością. Kreuje ono swój świat, stopniowo go poznając, podczas gdy dorośli, a także nauczyciele, mają tendencję do porządkowania otaczającego świata oraz tworzenia schematów. Z powyższych względów rola nauczyciela jest bardzo ważna, gdyż twórcza aktywność dziecka może być albo rozwijana, albo przeciwnie – zaniedbywana i zepchnięta na drugi plan.

Każde przedsięwzięcie badawcze podejmowane jest z zamiarem osiągnięcia określonych celów, w związku z tym na początku skupimy się na ich określeniu i wyznaczeniu.

Badania pedagogiczne wyznaczane są przez cele, którym służą. Do najczęstszych badań zaliczyć należy te, które zajmują się diagnozą stanu rzeczy lub konkretnego wydarzenia²⁸.

Celem ogólnym przeprowadzonych badań było określenie roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka z młodszych klas szkolnych na podstawie opinii i relacji nauczycieli. Uzyskane wyniki pozwoliły na diagnozę sytuacji nauczania plastyki w tych klasach.

Niezbędnym elementem każdej procedury badawczej jest wskazanie przedmiotu badań. Wedle Henryka Muszyńskiego badania pedagogiczne dotyczą zjawisk pedagogicznych, czyli działań podejmowanych w celu osiągnięcia zmian w zakresie wiedzy, umiejętności lub postaw wychowanków²⁹. A zatem **przedmiotem podjętych badań było działanie nauczyciela w klasach I–III skierowane na rozwój aktywności twórczej dzieci.**

Warunkiem właściwego postępowania badawczego jest uświadomienie sobie przez osobę badającą problemów, które w sposób precyzyjny określą zakres podejmowanych przedsięwzięć badawczych. Każde badanie naukowe należy rozpocząć od sformułowania problemu badawczego.

Zdaniem Mieczysława Łobockiego problemy badawcze to jasno sprecyzowane pytania, na które w drodze badań naukowych szukamy udowodnionej odpowiedzi³⁰. Problemy badawcze pozwalają na doprecyzowanie celów badań, dzięki czemu umożliwiają dokładne poznanie obiektu naszych badań³¹.

Przyjmując definicję problemu badawczego M. Łobockiego, autorka starała się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

Główny problem badawczy: *Jaka jest rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka w zakresie plastyki?*

²⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 37.

²⁹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Wyd. PWN, Warszawa 1971, s. 195.

³⁰ M. Węglińska, *Jak pisać pracę magisterską*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 15.

³¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 57.

Ze względu na ogólny charakter problemu zostały wyróżnione problemy szczegółowe:

1. Jaki jest cel prowadzenia zajęć plastycznych według nauczycieli nauczania zintegrowanego? W jaki sposób nauczyciele stymulują rozwój twórczej aktywności dziecka?
2. Jakie czynniki problemowe determinują jakość i efektywność prowadzonych zajęć plastycznych?
3. Jakie metody pracy i techniki stosują nauczyciele na zajęciach plastycznych?
4. Jakie czynniki determinują rozwój talentu ucznia?
5. Jakie działania podejmują nauczyciele w celu rozwijania aktywności twórczej dziecka?
6. Czy i w jakim stopniu nauczyciele pozostawiają dzieciom swobodę wypowiedzi plastycznej?
7. Czy i w jakim stopniu nauczyciele zachęcają do indywidualnej i oryginalnej wypowiedzi plastycznej?
8. Czy i w jakim stopniu nauczyciele zachęcają uczniów do udziału w konkursach?
9. Czy i w jakim stopniu wiek, staż pracy, stopień awansu różnicuje myślenie nauczycieli?

Kolejnym krokiem w postępowaniu badawczym jest wyznaczenie zmiennych i ich wskaźników. Prowadzenie badań ilościowych wszelkiego rodzaju z ustaleniem zmiennych pozwala nie tylko na dokładniejszy opis podstawowego problemu badawczego, lecz także na dokładniejsze uświadomienie sobie jego złożoności. Pomocne może być zastosowanie zmiennych niezależnych i zależnych, które pozwolą osiągnąć zamierzony cel w badaniach pedagogicznych³².

Zdaniem T. Pilcha należy ustalić zmienne w celu prowadzenia badań jakiegoś zdarzenia lub procesu, przez co podejmujemy decyzję, pod jakim kątem będziemy je badać. Przyjęte przez nas zmienne nadają kierunek badaniom i precyzują ich cel³³. W planowanym badaniu **zmienną zależną** było:

Zz – Rozwój aktywności twórczej dzieci w klasach I – III.

Jako **zmienną niezależną** przyjęto:

Zn – Bezpośrednie oddziaływanie nauczyciela na rozwój aktywności twórczej ucznia.

W badaniach pedagogicznych istnieje wiele zjawisk, których bezpośrednia obserwacja nie jest możliwa bez ustalenia ich wskaźników, a ich wytyczenie odbywa się poprzez ustalenie obserwowalnych cech danego zjawiska.

Według Łobockiego wskaźnik jest cechą, zdarzeniem lub zjawiskiem, na podstawie których wnioskujemy z całkowitą pewnością, z pewnym prawdopodobieństwem albo prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne, iż zachodzi interesujące nas zjawisko³⁴.

Ponieważ przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny, wskaźnikami z badań własnych były wypowiedzi nauczycieli na temat aktywności twórczej dzieci z młodszych klas szkolnych. Analiza dotyczyła częstotliwości podawanych odpowiedzi ze

³² Ibidem, s. 34.

³³ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 51

³⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 54.

względu na wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego nauczyciela oraz ich procentowe odpowiedniki.

Wskaźnikiem do zmiennej zależnej w przeprowadzonym badaniu było:

Wzz – procentowy wynik wypowiedzi nauczycieli na temat aktywności twórczej dzieci.

Wskaźnikiem do zmiennej niezależnej było:

Wzn – opisowe dane wywiadu.

Kolejnym krokiem w postępowaniu badawczym jest właściwy dobór metod, technik i narzędzi badawczych, które posłużą do uzyskania rozwiązań postawionych problemów badawczych.

Tadeusz Pilch uważa, że przez metodę badań rozumieć będziemy ogół kompleksowych, teoretycznie umotywowanych czynności koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących swym zakresem najogólniej całość postępowania badacza, którego głównym celem jest rozwiązanie określonego problemu naukowego³⁵.

Kolejnym aspektem założeń metodologicznych przy przeprowadzeniu badań jest zastosowanie odpowiednich technik.

Zdaniem T. Pilcha techniki badań to czynności uwarunkowane doбором odpowiedniej metody. Ważnym aspektem jest, aby metody i techniki nie wykluczały się, aby powodzenie badań było skuteczne, a techniki powinny się wzajemnie uzupełniać³⁶.

Do realizacji wybranej techniki badawczej niezbędne jest **narzędzie badawcze**.

Narzędzia badawcze, według T. Pilcha, to przedmioty, które służą realizacji wybranej techniki³⁷.

Zamiarem podjętych badań było uzyskanie informacji na temat *roli nauczyciela, jakości i efektywności jego pracy w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka*. W badaniach oparto się na przedstawionym powyżej podziale T. Pilcha.

Jako metodę badawczą przyjęto sondaż diagnostyczny, w ramach którego zastosowano ankietę jako technikę badawczą, dzięki której uzyskano informacje na temat interesujących zagadnień. W pracy posłużono się autorskim kwestionariuszem ankiety, skierowanym do nauczycieli.

Kolejną zastosowaną techniką był wywiad.

Wywiad to technika z grupy metod sondażu diagnostycznego. Jest sposobem pozyskiwania interesujących informacji bezpośrednio od osób badanych³⁸.

T. Pilch definiuje bezpośredni kontakt z respondentem jako rozmowę według wcześniej opracowanych zaleceń albo w oparciu o specjalnie przygotowany kwestionariusz³⁹.

Na potrzeby badań został przeprowadzony wywiad w oparciu o sporządzony kwestionariusz zawierający 12 pytań z organizatorką pozalekcyjnych zajęć plastycznych p. Elżbietą M.

³⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 71.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

³⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 243.

³⁹ Ibidem, s. 262.

Kwestionariusz wywiadu

1. Szanowna Pani Elżbieto, skąd się wziął pomysł na prowadzenie zajęć plastycznych dla dzieci?
2. Czy Pani zdaniem jest sens organizowania dodatkowych zajęć artystycznych?
3. Czy zajęcia są przeznaczone wyłącznie dla zdolnych dzieci?
4. Prowadzi Pani zajęcia w ramach jednostki lekcyjnej oraz w ramach dodatkowych zajęć. Czy widzi Pani różnicę w odbiorze sztuki przez dzieci?
5. Czy Pani podopieczni są bardziej aktywni i kreatywni?
6. Jakie formy pracy i techniki dominują na zajęciach?
7. Co dają dzieciom dodatkowe zajęcia plastyczne?
8. Jak zajęcia wpływają na sferę emocjonalną dzieci?
9. Proces twórczy wymaga indywidualnego zaangażowania zarówno ze strony ucznia, jak i samego nauczyciela. Czy ma Pani na to sprawdzony sposób?
10. Czy Pani zdaniem rola nauczyciela jest istotna w rozwoju aktywności twórczej dziecka?
11. Jakie elementy decydują o wpływie nauczyciela na aktywność ucznia?
12. Czy chciałaby Pani coś dodać na zakończenie naszej rozmowy?

Badania przeprowadzone zostały w 10 tyskich szkołach podstawowych nr 3, 5, 7, 10, 11, 12, 19, 22, 35 i 37. Grupa badana to wybrani losowo nauczyciele klas I–III w wieku z przedziału od 20 do 50 lat, obu płci. Badaniem objęto 80 nauczycieli. Zostało ono zrealizowane metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety, do której skonstruowane zostało narzędzie – kwestionariusz ankiety. Przy doborze próby kierowano się podstawową własnością, czyli pracą w nauczaniu zintegrowanym. Sposób doboru próby zapewnił jej reprezentatywność pod względem płci, wieku, wykształcenia, stopnia awansu nauczycielskiego oraz stażu pracy. W celu porównawczym w dalszej części badań został przeprowadzony wywiad z nauczycielką dodatkowych zajęć plastycznych.

Omówiony w pracy stosunek nauczyciela do zajęć plastycznych przedstawia tendencje i kierunek rozwoju aktywności twórczej dziecka. Podsumowując uzyskane wyniki z przeprowadzonych badań własnych na podstawie opinii nauczycieli klas I–III, wysunęto kilka wniosków ogólnych oraz wnioski dla praktyki dydaktycznej.

Wnioski ogólne wynikające z badań

1. Na podstawie przeprowadzonych badań wśród nauczycieli nauczania zintegrowanego stwierdzono, że większość badanych, niezależnie od wieku, stażu pracy i awansu nauczycielskiego, uważa, że głównym celem prowadzenia zajęć plastycznych jest rozwój wyobraźni i twórczego myślenia.

2. Większość nauczycieli jest zdania, że to przebieg i forma, w jakiej prowadzone są zajęcia, wpływa motywująco na ucznia. Dość istotna w mobilizacji ucznia jest postawa nauczyciela, dbałość o atmosferę w klasie oraz zainteresowanie plastyką ze strony ucznia. Wiek, staż pracy i stopień awansu nieznacznie wpływa na postrzeganie sposobów wpływania na rozwój twórczej aktywności dziecka.

3. Większość nauczycieli uznała za czynnik problemowy, który wpływa decydująco na efektywność prowadzenia zajęć plastycznych, zbyt małą liczbę godzin przeznaczoną na zajęcia plastyczne, brak odpowiedniego warsztatu pracy, dużą liczebność klas, w nieco mniejszym stopniu brak zainteresowania sztuką ze strony ucznia. Przeprowadzona analiza wykazała zróżnicowanie odpowiedzi wśród młodszej grupy nauczycieli zarówno wiekiem, stażem pracy, jak i stopniem awansu.

4. Wszyscy nauczyciele, wśród których zostało przeprowadzone badanie, deklarują, że pracują metodą praktyczną (ekspresyjną). Wraz ze wzrostem stażu pracy oraz z uzyskaniem wyższego stopnia awansu coraz częściej zaczynają wprowadzać na zajęcia plastyczne inne metody pracy (oglądową, problemową, słowną), doskonaląc zarówno swój warsztat pracy, jak i ucznia. Większość nauczycieli stosuje na zajęciach plastycznych techniki rysunkowe i techniki malarskie. Przeprowadzone badania wskazują, iż warsztat pracy nauczyciela wraz z osiągnięciem wyższego stopnia awansu i nabyciem doświadczenia podczas wieloletniego stażu pracy ulega zmianie. Pedagodzy zaczynają wprowadzać do swojego warsztatu pracy techniki bardziej wysublimowane, wymagające od nauczyciela większej pomysłowości, aktywności i operatywności.

5. Większość nauczycieli uważa, iż głównym czynnikiem warunkującym rozwój aktywności twórczej ucznia jest pomysłowość i kreatywność nauczyciela. Ponad połowa badanych jest zdania, że wyznacznikiem rozwoju talentu jest indywidualna aktywność dziecka oraz jego intelektualne predyspozycje. Uważają również, iż determinantem rozwoju talentu dziecka są cechy osobowościowe. Wiek, staż pracy i stopień awansu nieznacznie wpływa na postrzeganie czynników determinujących rozwój talentu ucznia.

6. Najbardziej skutecznym działaniem, jakie podejmuje nauczyciel w celu rozwijania aktywności, jest chwalenie uczniów za ich inicjatywę i samodzielnie podejmowanie działań, zachęta do samodzielnej realizacji pomysłów poprzez tworzenie warunków pomysłowego rozwoju kreatywności oraz kontakt z naturalnym środowiskiem artystycznym (wystawa, galeria, muzea). Niezależnie od wieku, stażu pracy i stopnia awansu większość nauczycieli zgodnie podejmuje te same działania w celu rozwijania twórczej aktywności plastycznej ucznia. Nieznaczne różnice widać wśród młodych stażystów.

7. Analiza wykazała, że badani niezależnie od wieku, stażu pracy czy stopnia awansu zawodowego pozwalają dzieciom samodzielnie zinterpretować temat, nie próbując narzucać określonego sposobu jego pojmowania. Ponad połowa badanych nauczycieli zezwala uczniom również na wybór kolorystyki oraz techniki plastycznej. Rzadko nauczyciele udzielają pozwolenia uczniom na dobór formy pracy (indywidualnej, zespołowej) oraz zezwalają na nieograniczony czas na wykonanie pracy.

8. Istotną kwestią w określeniu stosunku nauczyciela do oryginalnej i indywidualnej wypowiedzi plastycznej było zbadanie sposobu oceniania prac. To, na co nauczyciel zwraca szczególną uwagę przy ocenie prac, określa w pewnym stopniu także jego kreatywność i otwartość na działalność dziecka. Większość nauczycieli zwraca szczególną uwagę przy ocenianiu na pomysłowość i oryginalność pracy. Świadczy to o twórczym podejściu nauczyciela do działalności dziecka. Ponad połowa badanych ocenia zgodność

z tematem i samodzielność ucznia. Najbardziej nauczyciele przy ocenie biorą pod uwagę staranność pracy.

9. Sposobem, w jaki nauczyciel może wpływać na aktywność twórczą ucznia, jest zarówno angażowanie dzieci w konkursy plastyczne, jak również umożliwienie uczniom udziału w konkursach rozwijających ich twórczość i ekspresję plastyczną. Aż 98% nauczycieli deklaruje, że ich uczniowie biorą udział w konkursach klasowych i szkolnych. Niezależnie od wieku, stażu pracy i stopnia awansu większość nauczycieli angażuje uczniów w konkursy na różnych szczeblach (klasowych, szkolnych, miejskich, wojewódzkich i ogólnopolskich). Wyjątek stanowią nauczyciele stażyści, pracujący do 5 lat, z przedziału wiekowego 20–30 lat. Ci nauczyciele nie angażują uczniów w ogóle w konkursy na poziomie wojewódzkim i ogólnopolskim, wynika to najprawdopodobniej z braku doświadczenia w tego typu przedsięwzięciach.

10. Przeprowadzone badania wykazały, że wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego nieznacznie różnicuje myślenie nauczycieli, a tym samym wpływa na postrzeganie roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka. Nieliczna grupa nauczycieli bardzo młodych, pracujących krótko w zawodzie postrzega nieco inaczej swoją rolę. Nieco inny stosunek do pracy prawdopodobnie wynika z braku praktycznego doświadczenia, zbyt krótkiej obserwacji ucznia i nieznajomości jego potrzeb.

Kolejną zastosowaną techniką na potrzeby badań był wywiad, który został przeprowadzony z p. Elżbietą M., organizatorką pozalekcyjnych zajęć plastycznych. Analiza zebranych informacji w toku przeprowadzonego wywiadu wykazała, że:

- zajęcia plastyczne dają szansę na indywidualny rozwój, pomagają odkrywać talenty oraz drzemiący w dziecku potencjał twórczy. Pobudzają kreatywne myślenie, kształtują wyobraźnię, wyciszają nagromadzone emocje;
- uczniowie korzystający z dodatkowych zajęć to prawdziwi pasjonaci, są szczególnie wrażliwi. Odbierają sztukę w pełniejszy sposób niż w ramach zwykłej jednostki lekcyjnej. Pracują w mniejszych grupach, co daje im poczucie większego komfortu, są w pewien sposób reżyserami i twórcami zajęć – sprzyja to większej motywacji;
- dzieci wykazują się pełną aktywnością podczas zajęć. Sposób, w jaki kreują swoje pomysły, zaangażowanie, które wkładają w pracę, świadczy o ich kreatywności. Inspiracją do twórczej pracy ucznia jest uwzględnianie ich propozycji i preferencji; dobór treści powinien nawiązywać zawsze do zainteresowań uczniów;
- najlepszą formą pracy jest praca z grupą – zespołowa, gdyż sprzyja interakcji między współpracującymi ze sobą dziećmi. Dzieci pracują chętnie przy użyciu każdego materiału, jest to zazwyczaj materiał, którego rzadko używa się podczas zwykłej jednostki lekcyjnej, gdyż czas przeznaczony na zajęcia jest ograniczony, a praca techniką niekonwencjonalną bardziej pracochłonna;
- dodatkowe zajęcia plastyczne dają uczniowi poczucie wyjątkowości, niepowtarzalności i przynależności do grupy osób o określonych zainteresowaniach. Sprzyjają rozwojowi wrażliwości artystycznej, kształtowania osobowości, a także umiejętności wypowiadania się na temat sztuki;

- sztuka jest doskonałym sposobem wyrażania emocji. Prace dzieci mają w sobie olbrzymi ładunek uczuć. To sposób uzewnętrzniania i przekazywania emocji zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych, które wpływają na ostateczną postać prac;
- proces twórczy wymaga zaangażowania zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Współpraca między nauczycielem a uczniem jest bardzo ważna, najważniejszym elementem tej współpracy jest wspólna pasja i wspólny cel. Tylko wtedy jest szansa na wypracowanie pomyślnego strategii rozwoju twórczości ucznia;
- rola nauczyciela jest niezwykle istotna w procesie rozwoju aktywności twórczej dziecka. Sposób, w jaki pracuje nauczyciel na zajęciach, niejednokrotnie jest początkiem większej pasji, które dziecko w sobie odkrywa;
- elementem decydującym o wpływie nauczyciela na aktywność ucznia jest postawa nauczyciela, a także tworzenie klimatu dla twórczości. Indywidualne traktowanie ucznia, umiejętność docenienia jego wysiłku przekłada się na wyniki i postępy dziecka.

Wnioski z całości badań

Analiza przeprowadzonych badań naukowych wykazała, że zarówno w przypadku przeprowadzonej ankiety wśród wybranej grupy nauczycieli, jak i w wywiadzie potwierdzone zostało ogromne znaczenie roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka. Wielostronność oddziaływania nauczyciela odgrywa istotną rolę w harmonijnym rozwoju ucznia, również w rozwoju estetycznym. Istotne jest samo zainteresowanie ucznia sztuką, ale to zainteresowanie potrzebuje wzmocnień w postaci właściwego przekazu ze strony nauczyciela. Zadaniem wychowawcy estetycznego jest odkryć talent ucznia i pielęgnować go, by miał szansę na właściwy rozwój w kierunku twórczym. To również wyrabianie wrażliwości na piękno poprzez bezpośredni kontakt z dziełami sztuki, a także tworzenie miejsc pomyślnego rozwoju, w których dzieci będą mogły zdobywać doświadczenia w zakresie kształtowania własnych wytworów plastycznych. Życzliwy stosunek do ucznia, swoboda w twórczości, przyjazna atmosfera rozbudza w dzieciach aktywność twórczą.

Przeprowadzone badania wykazały, że istnieje potrzeba dodatkowych zajęć plastycznych, gdyż dzieci wykazują olbrzymie zainteresowanie sztuką. Uwielbiają z nią obcować; umocnione wsparciem kreatywnego nauczyciela sięgają chętniej po materiał, z którego mogą tworzyć. Sztuka dostarcza wiele radości dziecku, a zajęcia plastyczne odgrywają znaczącą rolę w rozwoju wrażliwości estetycznej. Czynnikiem mobilizującym do twórczej pracy są wystawy, konkursy, które dają możliwość wypowiedzi plastycznej. Zainteresowanie sztuką dziecka oraz jego wytworami plastycznymi staje się motywacją do dalszej twórczości. Działanie plastyczne pobudza naturalną skłonność umysłu młodego człowieka. Tworzenie wytworów plastycznych staje się cennym źródłem rozwoju myślenia oraz prowadzi do ukierunkowania oraz poszerzania zainteresowań poznawczych. Dziecko odpowiednio stymulowane, zachęcane przez wrażliwego, twórczego, kreatywnego nauczyciela staje się otwarte na piękno sztuki.

Wnioski dla praktyki dydaktycznej

1. Należy zwrócić szczególną uwagę na jakość przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi. Należy wspierać nauczycieli w podejmowaniu szkoleń oraz realizacji działań na rzecz ucznia.

2. Ważnym aspektem w pracy dydaktycznej jest szeroko rozumiana współpraca między nauczycielem a szkołą w organizowaniu procesu rozwoju twórczej aktywności ucznia.

3. Nauczyciele dostrzegają problem dużej liczebności klas, zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z zakresu sztuki oraz braku odpowiedniego warsztatu pracy. Należy w tym celu powołać grupy wsparcia do rozwiązywania problemów, a także stworzyć warunki do poszerzania zainteresowań uczniów.

4. Nauczyciel powinien pracować nad kreowaniem swojego wizerunku. Pielęgnować w sobie pozytywny stosunek do ucznia oraz wzmacniać łączącą więź z uczniem.

5. Rola nauczyciela winna skupiać się na kształtowaniu postawy estetycznej, stwarzaniu warunków do rozwoju zdolności oraz zainteresowań ucznia. Istotne jest wspieranie ucznia w podejmowaniu działań twórczych przez motywowanie do twórczej aktywności. Zadaniem nauczyciela jest zadbać o warsztat pracy ucznia, umożliwić kontakt z dziełami sztuki oraz organizować warunki wszechstronnego rozwoju poprzez dostęp do materiału plastycznego.

Podsumowanie

Rola nauczyciela w XXI wieku nie należy do łatwych, coraz trudniej o autorytet wśród uczniów, a jeszcze trudniej pracować nad rozwojem ich aktywności twórczej. Dzieci XXI wieku to dzieci cybernetycznej rzeczywistości, gdzie poza komputerem i telewizorem jest mało realnej przestrzeni na rozwijanie pasji. Trudno rywalizować z cywilizacyjnymi nowościami, które przykuwają uwagę dzisiejszego młodego pokolenia.

Czy rywalizacja jest rzeczywiście konieczna, jeżeli na drodze dziecka stoi nauczyciel pasjonat, ciepły, serdeczny, wrażliwy, który poza wysiłkiem, często ponad siły, z wielką miłością, oddaniem i pełnym zaangażowaniem wkłada całą duszę w pracę na rzecz młodego człowieka. Myślę, że nie ma takiej konieczności. Właściwy nauczyciel na właściwym miejscu nie musi z nikim konkurować poza sobą, po to by wciąż pracować nad jakością swojej pracy.

Nauczyciele, wśród których przeprowadzone zostały badania, wykazali się dużą świadomością swojej roli, a prace dzieci, które autorka miała możliwość zobaczyć, dowodzą, że dzieci są twórcze, kreatywne, zdolne i wykazują olbrzymie zainteresowanie sztuką. Autorka wyraża zadowolenie z badań, ponieważ potwierdziły one, że sztuka jest bardzo bliska dzieciom, i chociaż świat tak bardzo się zmienia, należy wyrazić nadzieję, że sztuka zawsze będzie obecna w sercach i umysłach nowych pokoleń za sprawą światłych nauczycieli, którym leży na sercu dobro młodego człowieka.

Bibliografia

- Cybulska-Piskorek Z., *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1976.
- Foltys M., *Sztuka plastyczna w wychowaniu przedszkolnym*, PZWS, Warszawa 1967.
- Krasoń K., *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, „Zeszyt Naukowy Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, Katowice 2003.
- Limont W., Nilek-Zawadzka K., *Dylematy edukacji artystycznej*, tom I: *Edukacja artystyczna wobec przemian kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Limont W., Nilek-Zawadzka K., *Dylematy edukacji artystycznej*, tom II: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Lowenfeld V., Lambert Brittain W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1976.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Parnowska-Kwiatkowska M., *Bazgrota i rysunek dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Stojak G., *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PWN, Warszawa 1990.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1995.
- Zwolińska E.A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWIJANIU AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ DZIECKA W ZAKRESIE PLASTYKI W KLASACH I-III

Streszczenie: Głównym celem pracy było wskazanie istoty roli nauczyciela, jakości i efektywności jego pracy w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka. W prowadzonym postępowaniu badawczym została zdiagnozowana działalność nauczyciela skierowana na kształtowanie aktywności twórczej dzieci z młodszych klas szkolnych. W badaniu uwzględniono dodatkowe zajęcia plastyczne, które umożliwiły wykazanie, że dodatkowe godziny zajęć realizowanych poza jednostką lekcyjną mają olbrzymie znaczenie dla aktywności dziecka. Działają na dziecko stymulująco i motywująco. Realizacja badań składała się z dwóch etapów. W pierwszej fazie wybrano 10 tyskich szkół podstawowych. Wśród 80 nauczycieli nauczania zintegrowanego przeprowadzono ankietę z zastosowaniem kwestionariusza do samodzielnego wypełnienia. Kolejnym etapem badań było przeprowadzenie wywiadu z realizatorką pozalekcyjnych zajęć plastycznych p. Elżbietą M. w oparciu o sporządzony kwestionariusz zawierający 12 pytań. Uzyskane wyniki pozwoliły na diagnozę sytuacji nauczania plastyki w młodszych klasach, nakreśliły obraz przejawianych tendencji przez wychowawców klas, ukazując związki i różnice w ich działaniach. Analiza przeprowadzonych badań wykazała, że zarówno w przypadku przeprowadzonej ankiety na wybranej grupie nauczycieli, jak i w wywiadzie potwierdzone zostało ogromne znaczenie roli nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka.

Słowa kluczowe: aktywność twórcza dziecka, kreatywność nauczyciela, rozwój rysunkowy dziecka, wyobraźnia i twórcze myślenie, wrażliwość emocjonalna dziecka, sztuka i ekspresja

**ROLE OF THE TEACHER IN DEVELOPING ARTISTIC CREATIVITY AT A CHILD
IN CLASSES I-III**

Abstract: The main aim of this article is to identify the essence of the role of teacher's quality and effectiveness of his work in developing the creative activity of the child.

Keywords: creativeactivity, creativity of a teacher, artistic development of a child, imagination and creative thinking, emotional sensitivity of a child, art and expression

Paulina Mucha*

MARZENIA SENNE A TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA DZIECI

Wstęp

Od dawna wiadomo, że w życiu dziecka liczy się nie tylko to, co dzieje się „tu i teraz” – w ciągu dnia, ale również to, co dzieje się poza świadomością – w nocy, podczas snu. Chodzi tu głównie o marzenia senne – te dobre i złe. W związku z tym niemal każdy rodzic czy też wychowawca w przedszkolu chciałby wiedzieć, o czym śni jego dziecko, podopieczny, oraz czy może mieć to swoje odzwierciedlenie w twórczości plastycznej dziecka. Zatem pierwszym pytaniem nasuwającym się jest to, czy marzenia senne, o których mowa, mają swoje odzwierciedlenie w twórczości plastycznej dziecka.

Fizjologia snu i marzeń sennych oraz etymologia powstawania marzeń sennych

Człowiek przesypia zazwyczaj jedną trzecią swojego życia. Przez cztery pierwsze lata życia dziecko jest pogrążone tak jakby we śnie, ponieważ nie bardzo pamiętamy wcześniejsze zdarzenia ze swojego życia, a w szczególności te, które miały miejsce we wczesnym dzieciństwie. Zapotrzebowanie na sen zmienia się wraz z wiekiem. Dziecko od czasów niemowlęcia przesypia pojedyncze godziny w ciągu dnia. Budzi się wówczas, gdy jest głodne, chce siusiu lub coś mu dolega. Z biegiem czasu nocny sen się wydłuża, a godziny poranne, popołudniowe oraz wieczorne dziecko poświęca na zabawę.

Istnieją trzy grupy czynników decydujących o tym, kiedy zaśniemy i kiedy się obudzimy. Pierwszym czynnikiem jest rytm dobowy, który decyduje o porze zasypiania. Jest to zazwyczaj cykl dwudziestoczerogodzinny, który wynika z potrzeby dostosowania naszego organizmu do warunków, które narzuca otoczenie. W wyniku tego nasz rytm biologiczny jest stale przedstawiany. Wszystkie czynności wykonujemy zazwyczaj o stałej porze. Natomiast w czasie wakacji zostaje on rozregulowany, ponieważ np. nie wstajemy o stałej porze. Konsekwencją tego jest to, że po wakacjach trudno jest się przyzwyczaić do stałego rytmu biologicznego sprzed wakacji. W przypadku weekendu jest podobnie, ponieważ kładziemy się spać o późniejszej porze niż zwykle i trudno jest nam wstać w poniedziałek np. do pracy. Rytm dobowy zależy od poziomu epinefryny (adrenaliny) wyprodukowanej przez nadnercza. Kiedy spada – zasypiamy, natomiast kiedy wzrasta – budzimy się. Rytm pracy gruczołów jest kontrolowany przez podwzgórze. Dlatego jego rytm dobowy wynika z rytmicznej aktywności podwzgórza¹.

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

¹ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 202-219.

Różnice osobowości wpływają na dobowy rytm funkcjonowania organizmu. Wskaźnik ekstrawersji i introwersji decyduje o temperaturze ciała. Ekstrawersja wiąże się ze zwiększoną temperaturą ciała i pobudzeniem, natomiast introwersja następuje rano tuż po przebudzeniu. W wyniku tego senność narasta około południa. Fazą towarzyszącą marzeniom sennym jest faza REM. Następuje tu swego rodzaju paraliż ciała. Zahamowaniu ulega funkcjonowanie neuronów motorycznych w rdzeniu kręgowym, które pobudzają mięśnie do działania. W tym czasie zostają one pozbawione napięcia – są sparaliżowane. Jeśli jednej nocy pozbawi się człowieka tej fazy, następnej ulega ona wydłużeniu. Faza REM jest bardzo potrzebna do normalnego funkcjonowania organizmu, ponieważ dzięki niej wszystkie mięśnie i organy spowalniają swój metabolizm i „odpoczywają”. W wyniku tego rozluźnienia przez nasz mózg przewijają się różne obrazy, będące treścią marzeń sennych.

Według Vogela w tej fazie wzrasta aktywność komórek nerwowych – pobudzenie. Intensywność działania tych komórek potęguje zachowania popędowe, np. związane z szukaniem pożywienia, agresją, seksem. Według tego badacza nadmiar tej aktywności może prowadzić do pewnych działań na jawie. Faza ta pomaga również w myśleniu dywergencyjnym – twórczym. Polega ono na tym, że osoba, które przeżyła tę fazę i nie była jej pozbawiona, udzielała bardzo twórczych odpowiedzi na zadane jej pytania².

Badania związane ze snem, fazą REM i marzeniami sennymi prowadził również Hobson, tworząc teorię aktywacji/syntezy. Według niego stan REM umożliwia snucie marzeń sennych, ale nie przesądza o ich treści. Dlatego nadając sens marzeniom sennym, łączymy przeszłość z teraźniejszością, tzn. obraz jakiejś osoby łączymy z wydarzeniem, które w naszym obecnym życiu jest dla nas ważne (podłoże emocjonalne). Z badań Hobsona wynika pięć istotnych cech marzenia sennego:

- Sen jako halucynacja: system wzrokowy odbiera wrażenia w ten sposób, jakby docierały one do nas za pośrednictwem zmysłów oraz przy pomocy systemu motorycznego. Natomiast przy snuciu fantazji pobudzenie to nie występuje i wówczas następuje brak plastyczności i wiarygodności snu³.
- Sen jako iluzja: obrazy pochodzące z naszych rzeczywistych wspomnień są przekształcane w niezwykle historie. W tym czasie odczuwamy te wspomnienia jako teraźniejszość, ponieważ ówczesne wydarzenia są potęgowane przez żywe i wiarygodne doznania zmysłowe, tzw. halucynacje.
- Zniekształcenia czasu, przestrzeni oraz postaci: podczas snu REM kanały przekazujące wrażenia zmysłowe są jednocześnie pobudzane wieloma wspomnieniami. Dlatego w czasie składowania tych wszystkich wrażeń w jedną spójną całość mózg wprowadza zniekształcenia w konstrukcji czasu, przestrzeni oraz postaci ze snu i przestaje się stosować do zasad percepcji, które istnieją w stanie czuwania. Ten proces jest nazywany przez badacza przełączaniem trybów.
- Intensyfikacja emocji: mózg wytwarza emocje odpowiadające zwiększonej aktywności fizjologicznej organizmu oraz pomagające połączyć różnorodne wspomnienia w jedną całość, przyjmującą strukturę opowiadania.

² Eksperyment Lewina i Glaubmana.

³ R.E. Franken, *Psychologia...*, s. 220-221.

- Luka pamięciowa: ogólnie nie pamiętamy naszych snów, ponieważ nasz mózg nie wydał polecenia zapamiętywania marzenia sennego⁴.

W rozwoju człowieka marzenia senne istnieją od poczęcia – od okresu życia płodowego do końca życia. Dlatego mechanizmy regulacji snu i stanu na jawie rozwijają się już ok. 6 miesiąca ciąży. Faza snu REM obejmuje 50% snu niemowlęcia, a jeszcze dłużej trwa u wcześniaków. Ilość snu REM maleje z wiekiem. U młodych osób stanowi 24% snu – taki poziom utrzymuje się do wieku średniego, przy czym ilość snów zaczyna lekko maleć. Czas snienia waha się między 18% a 33% czasu snu, lecz u poszczególnych osób ilość snów każdej nocy jest stabilna, bez względu na wydarzenia w dniu poprzednim (wyjątkiem są choroby i zażywanie lekarstw). Większość naszych snów stanowią sny kolorowe⁵. Marzenia senne mają przeważnie charakter wizualny, rzadko obejmują dźwięki, zapachy i smaki. Pewne tematy i treści snów pojawiają się ciągle na nowo. Mogą one dotyczyć m.in. latania, spadania, chodzenia nago, znalezienia się w pułapce i spotkania znajomych w dziwnych lub znajomych miejscach. Możemy śnić, że znaleźliśmy się w sytuacji, z której nie ma wyjścia – np. rzucamy się do biegu, lecz wciąż pozostajemy w miejscu, czy zdajemy egzamin, do którego się nie przygotowaliśmy⁶.

Funkcje snu i marzeń sennych; źródła marzeń dziecka

Zarówno sen, jak i marzenia senne odgrywają w życiu człowieka różne funkcje. Niektórzy twierdzą, że przybierają one charakter nieświadomych życzeń czy też pragnień. W innym przypadku mają one ogromne znaczenie fizjologiczne lub mogą być „przetwornikiem” informacji i emocji, które pojawiły się w ciągu życia danej jednostki⁷. W przypadku funkcji wyrażania nieświadomych życzeń ustalono wiele teorii. Najbardziej odzwierciedlają to teorie Hipokratesa, Platona i Freuda. Według Platona podczas snu zdolność człowieka do rozumowania zostaje zawieszona, a wszelkie namiętności i pragnienia wybuchają z pełną mocą. Podobną hipotezę wysunął Freud, który uważał, że marzenia senne wynikają ze zjawisk psychicznych – są wywoływane przez nieświadome, nieakceptowane życzenia, uwalniane podczas snu. Z powyższych hipotez wynika, że funkcją marzeń sennych jest obniżanie narastającego napięcia, wynikającego z niespełnienia pragnień. Jeśli zaś chodzi o funkcję fizjologiczną, marzenia senne odgrywają bardzo ważną funkcję regenerującą po to, aby mózg mógł efektywniej pracować zaraz po przebudzeniu. Dogłębniej tłumaczy się to w ten sposób, iż marzenia senne oczyszczają umysł z niepotrzebnych, bezsensownych skojarzeń⁸. Z wielu badań wynika fakt, że marzenia senne są wielofunkcyjne. Według Bossa „marzenia senne zawierają potencjalnie wszelkie aspekty ludzkiej egzystencji”. Wymieniony badacz sugeruje, że „nie istnieje jakaś pojedyncza, podstawowa funkcja marzeń sennych,

⁴ Ibidem, s. 219-221.

⁵ O. Vedfeld, *Wymiary snów. Istota, funkcje i znaczenie marzeń sennych*, Wyd. Psychologii i Kultury ENE-TEIA, Warszawa 1998, s. 200-201.

⁶ Z.W. Dudek, *Jungowska psychologia marzeń sennych*, Warszawa 2007, s. 207.

⁷ C.E. Hill, *Sen w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 26-28.

⁸ Ibidem.

podobnie jak nie istnieje żadna podstawowa funkcja ludzkiego bytu w ogóle”. Hunt popiera tę tezę, stwierdzając, że nie można określić pojedynczej, głębokiej struktury snów. Uważa, że „marzenia senne mogą służyć wielu różnym celom, właśnie dlatego, że nie mają określonej funkcji”. Proponuje kilka nakładających się kategorii snów: sny powszednie; sny typu freudowskiego, umożliwiające rozładowanie wewnętrznego napięcia; sny wynikające ze stanów somatycznych i chorób; sny metaforyczne; sny intuicyjne, pomagające rozwiązywać problemy; sny kontrolowane przez świadomość; różnego typu koszmary oraz jungowskie sny archetypowo-mitologiczne. Według Hunta sny powszednie służą do utrwalania i przebudowywania wspomnień. Dlatego najbardziej sensowna teoria to ta, która mówi, że sny stanowią próbę przetworzenia informacji i rozwiązania problemów absorbujących emocjonalnie. Za tą koncepcją przemawia podobieństwo marzeń sennych do wydarzeń na jawie. Marzenia senne pomagają śniącemu lepiej zrozumieć siebie, ponieważ odzwierciedlają zdarzenie dziejące się na jawie oraz pomagają w przyswajaniu oraz integrowaniu informacji i emocji⁹.

W przypadku dzieci sen jest bardzo ważny, chociaż dzieci trzyletnie drzemią krótko po południu albo całkowicie porzucają zwyczaj spania w dzień. Podobnie jak młodsze dzieci, także i te w wieku przedszkolnym lubią wieczorne rytuały oznajmiające czas snu¹⁰. Zdarzają się też noce, kiedy dziecko będzie miało problemy z zaśnięciem albo spokojnym snem. Kiedy maluch zasypia, przed jego oczami przesuują się wyraziste obrazy, czasami przerażające. Wyobraźnia bierze górę nad odpoczywającym umysłem, ubarwia wspomnienia z całego dnia. Jego myśli i niepokoje mogą mieć bezpośrednie źródło w bajkach, które mu czytali rodzice, programach telewizyjnych oglądanych przed snem, fragmentach zasłyszanych rozmów. Rodzinne kłótnie czy zmartwienia również mogą prowadzić do zaburzeń snu.

Każde dziecko ma jakieś powody do lęków i zdenerwowania. Napięcie od czasu do czasu ujawnia się w postaci koszmarów sennych¹¹. Kiedy dziecko przeżywa nocne lęki po raz pierwszy, można pomyśleć, że są to koszmary senne. Jeśli jednak się one nasilają, a dziecko w trakcie ich trwania bardzo krzyczy, może to być objaw nie tylko złego snu. Dlatego nocne lęki nie są tym samym co złe sny. Dziecko, które przeżywa atak nocnych lęków, w rzeczywistości wcale nie śni. Kiedy minie przerażenie, dziecko wkrótce zasypia i następnego dnia nie pamięta nic z tego, co się działo – inaczej niż w przypadku śnienia koszmarnych snów. Najprawdopodobniej nocne lęki nie są symptomem żadnych poważnych problemów emocjonalnych, są one wynikiem tymczasowego opóźnienia w dojrzewaniu mózgu. Kiedy dziecko zaczyna przechodzić z jednej fazy snu w drugą, następuje zakłócenie tego – zwykle przebiegającego gładko – przejścia. Nocne lęki pojawiają się na ogół, kiedy dziecko ma mniej więcej osiemnaście miesięcy. Ataki lęków, podobnie jak inne odmiany zaburzeń snu, częściej spotyka się u chłopców niż u dziewcząt. U niektórych dzieci nocne lęki z wiekiem mogą przejść w spokrewniony z nimi somnambulizm. W czasie snu dziecka mogą pojawić się koszmary senne. Za koszmara senny można uznać taki sen, w którym dominuje przemoc i agresja (śniący może być w nim zarówno ofiarą, jak i sprawcą) oraz silne negatywne emo-

⁹ Ibidem, s. 30-31.

¹⁰ D. Pruitt, *Twoje dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2005, s. 118-119.

¹¹ Ibidem, s. 120.

cje (najczęściej lęk i strach). Oczywiście noc dziecka – tak samo jak dorosłego – dzieli się na okresy wyznaczone przez sny w czasie fazy REM (szybkich ruchów gałki ocznej) – fazy snu, która występuje przeciętnie cztery do pięciu razy w ciągu nocy.

Większość snów przebiega stosunkowo spokojnie i szybko się o nich zapomina. Jedne mogą być bardzo przyjemne, inne zaś można określić mianem koszmarów¹². Koszmary zazwyczaj pojawiają się u dziecka w wieku lat trzech lub później. Choć każdemu zdarza się od czasu do czasu jakiś zły sen, dzieci trapione przez koszmary często są na tyle przeżalone, że budzą rodziców. Koszmary zwykle występują późno w nocy, kiedy faza REM się wydłuża. Dziecko wybudza się z takiego snu i jest w pełni świadome tego, co się dzieje (ten poziom świadomości odróżnia koszmary senne od nocnych lęków, po których dziecko niewiele pamięta). W zależności od charakteru i stopnia przestraszenia dziecko może wezwać rodziców krzykiem lub przyjść do ich sypialni, żeby im o wszystkim opowiedzieć. Koszmary są często reakcją na stres lub niepokój, mogą więc pojawiać się częściej i z większą intensywnością, kiedy dziecko pozostaje pod wpływem stresu. Z koszmarami mogą mieć związek urazy czy wydarzenia, które budzą w dziecku lęk. Dlatego ważne jest również to, jak dziecko przeżywało dane zdarzenie, czy było ich uczestnikiem, obserwatorem, czy też dowiedziało się o nim od osób trzecich. Ważny jest również czas, jaki upłynął od traumatycznego zdarzenia. Dla niektórych dzieci nawet straszna bajka czy obejrzana przed snem kreskówka może zaowocować koszmarami. Złe sny mogą być także wywołane, jak już wcześniej zostało wspomniane, przez zażywanie lub odstawienie pewnych leków. Koszmary zdarzające się z rzadka nie są jeszcze powodem do niepokoju. Najczęściej zdarzają się między trzecim a ósmym rokiem życia, kiedy wyobraźnia dziecka jest najżywsza. Koszmary senne mogą pojawiać się także w różnych okresach przejściowych, takich jak przeprowadzka do nowego domu, rozpoczęcie szkoły czy inne zmiany życiowe. Czasem dzieci mają powracające koszmary senne, które w końcu zaczynają wpływać negatywnie na ich zachowanie w ciągu dnia – powodują np. drażliwość lub strachliwość¹³.

Dziecięce marzenia mają wiele źródeł, które przyczyniają się do ich powstawania. Dlatego na samym początku warto wiedzieć, jaką definicję ma ten termin. Według E. Sujak „marzenie jest to wyobrażeniowe zaspokojenie przejawianych potrzeb. Stanowi ich obraz. Może wyprzedzać podjęcie wysiłków w kierunku urzeczywistnienia i torować mu drogę, ale też może być zastępczym, wyobrażeniowym zaspokojeniem pragnień, których realizowania nie podejmuje się lub życzeń niemających szans realizacji. Marzenie rodzi się z naturalnej potrzeby człowieka; w wyniku lęku przed światem; z dążeń perfekcyjnych i chęci ulepszenia życia. Jest to również stan kontemplacji, forma zachwytu, zastępczy środek trwania w nadziei, która na razie nie może się urealnić. [...] sen jest rodzajem niejawnego marzenia, w którym wszystko jest możliwe”¹⁴. Za powyższymi definicjami i stwierdzeniami idzie jeszcze inne pojęcie określone jako dziecięca fantazja. W trzecim i czwartym roku życia wyobraźnia dziecka zaczyna bujnie rozkwitać. Granica

¹² B. Szmigielska, *Kiedy dzieciom śnią się koszmary*, „Charaktery” 2003, s. 40.

¹³ D.B. Pruitt, *Twoje dziecko...*, s. 436-437.

¹⁴ B. Dymara, *Dziecko w świecie marzeń*, Impuls, Kraków 1999, s. 40.

między rzeczywistością a fantazją zaciera się i przesuwa. Poprzez fantazję dziecko przechwytuje cały obraz rzeczywistości¹⁵.

Badania własne

Przedmiotem badawczym przeprowadzonych badań była grupa 45 dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Celem badań było oddziaływanie marzeń sennych na twórczość plastyczną badanych dzieci.

Główny problem badawczy brzmiał:

Czy marzenia senne mają swoje odzwierciedlenie w twórczości plastycznej dziecka?

Problemy szczegółowe:

- Jakie są różnice między snami chłopców i dziewcząt?
- Jaki związek z wytworami plastycznymi mają sny?
- Jaka jest różnica w kolorystyce rysunków u chłopców, a jaka u dziewcząt?
- Jakie kolory dominują w rysunkach dziewczynek, a jakie u chłopców?
- Jakie elementy ze snu najczęściej powtarzają się w rysunkach dzieci?
- Jakie sny przeważają u dzieci?
- Jakie uczucia towarzyszyły dziecku podczas snu?
- Jakie skojarzenia ujawniają elementy marzenia sennego?
- Jakie są różnice między opowieścią dziecka a tym, co namalowało?
- Jakie wspomnienia z życia dziecka ujawnia jego marzenie senne?
- Jakiego typu sny przeważały u dzieci: rzeczywiste czy fikcyjne?

Wykorzystane metody badawcze to:

- sondaż diagnostyczny,
- analiza dokumentów,
- przeprowadzenie analizy marzenia sennego według Modelu Hill.

Wybranymi technikami badawczymi, jakie zostały wykorzystane w badaniach, były:

- rozmowa z dzieckiem na temat jego snu (wywiad),
- wykonanie rysunków przez dzieci (kredkami) i zatytułowanie go,
- przedstawienie treści marzeń sennych widniejących na rysunkach,
- interpretacja marzenia sennego według Modelu Hill.

Model Hill składa się z sześciu zasadniczych etapów:

1. Szczegółowy opis snu ze zwróceniem uwagi na myśli, uczucia, obrazy i wspomnienia, które kojarzą się z poszczególnymi elementami czy obrazami snu;
2. Podkreślenie najważniejszych elementów marzenia sennego;
3. Opisanie wszystkich elementów marzenia sennego;
4. Skojarzenia związane z elementami marzenia sennego;
5. Odniesienie do życia na jawie;
6. Interpretacja marzenia sennego¹⁶.

¹⁵ D.B. Pruitt, *Twoje dziecko...*, s. 122-123.

¹⁶ C.E. Hill, *Sen w psychoterapii...*, s. 233.

Narzędzia badawcze użyte w badaniach:

- kartki papieru,
- kolorowe kredki,
- kwestionariusze rozmowy, które dzieci wypełniły własnoręcznie (ze względu na małą ilość czasu),
- kwestionariusz interpretacji marzenia sennego według Modelu Hill (potrzebny do opisów analizy marzeń sennych dzieci),
- aparat fotograficzny.

Placówka, w której przeprowadzono badania, to Szkoła Podstawowa im. Juliusza Słowackiego przy ulicy Wawel 13 w Sosnowcu. W badaniu wzięło udział 50 dzieci.

Tabela 1. Uczniowie z podziałem na klasy i płeć

III A		III B	
płeć	liczba badanych dzieci	płeć	liczba badanych dzieci
dziewczynki	15	dziewczynki	14
chłopcy	13	chłopcy	8
łącznie liczba badanych dzieci w klasie III A		łącznie liczba badanych dzieci w klasie III B	
28		22	

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy etap badań obejmował przeprowadzenie wywiadu wśród dzieci na temat ich marzenia sennego, które im się ostatnio przyśniło. Ze względu na brak czasu na rozmowę z każdym dzieckiem, postanowiono przeprowadzić badanie w formie pisemnej: wykonano kserokopie kwestionariusza rozmowy (50 sztuk), który ułożono na podstawie etapów interpretacji marzenia sennego według Modelu Hill. Następnie wytłumaczono dzieciom w obu grupach treść wyszczególnionych pytań i rozdano kwestionariusze z kartkami, na których dzieci mogły pisać odpowiedzi na pytania. Jeśli jakieś dziecko miało problem z odpowiedzią, objaśniono treść pytania w jak najprostszy sposób. Kiedy dzieci odpowiedziały na wszystkie pytania, przeszliśmy do drugiego etapu badań, czyli odzwierciedlenia tego samego marzenia sennego na kartce papieru za pomocą kredek. Dzieciom podobała się druga część badania, czyli rysowanie, malowanie. Bardzo były zaangażowane w swoją twórczą pracę. Staraly się zilustrować to, co im się przyśniło. Natomiast większą trudność sprawiła im pierwsza część badania, czyli sam opis marzenia sennego, uczucia, związane z nim, skojarzenia, najważniejsze elementy oraz wspomnienia z nimi związane.

Analiza wyników przeprowadzonych badań

Analiza rysunków dzieci – marzenia senne przelane na kartkę papieru

W tabeli 2 zaprezentowano wyniki porównania tego, co opisały i co narysowały dzieci. W rubryce pod hasłem „Opis” umieszczono ogólne stwierdzenia, które najlepiej opisują

dany sen dziecka. Rubrykę zawierającą hasło „Rysunek” podzielono na trzy podkategorie: wyszczególniony element w rysunku, czyli ten główny na pierwszym planie; elementy, które kilkakrotnie powtarzają się na ilustracji dziecka (są to mniej znaczące elementy ale również ważne ze względu na to, że wiele razy się powtarzają); dominująca barwa (barwy).

Tabela 2. Porównanie rysunków i opisów marzeń sennych w klasie III A – dziewczynki

Lp.	Klasa III A				
	dziewczynki	wyszczególniony element w rysunku	elementy powtarzające się	dominacja konkretnej barwy	opis
1.	Agata	tablica szkolna	-	niebieski	wyjście na basen
2.	Weronika D.	dziewczynka, pies	-	fioletowy	otrzymanie psa
3.	Dominika	syreny	syreny	niebieski, żółty	zamiana ludzi w syreny
4.	Alicja	podium, dziewczynki, puchar	dziewczynki, kolorowe wstążki	niebieski, żółty	złoty puchar
5.	Maja	czarodziejka	czarodziejka	brak	spotkanie czarodziejek WITCH
6.	Monika K.	dziewczynka	ludzie, dziewczynka	fioletowy	dorosłość, koncert
7.	Patrycja	statek, dziewczynka	błyskawice	niebieski, szary	statek
8.	Michalina	słownik ortograficzny	słowa w słowniku ortograficznym	fioletowy	słownik ortograficzny
9.	Sonia	dziewczynka, statek kosmiczny	kosmici	zielony, szary	wyjazd do Grecji
10.	Zuzia	drogi, ludzie, blok	rośliny, drogi, ludzie	niebieski, zielony, czerwony, brązowy, szary	jazda na rolkach
11.	Ola	dziewczynka, koń	drzewa	zielony, brązowy	wyjazd na wieś
12.	Dagmara	dziewczynka	drzewa, motyle, krzewy	zielony, niebieski	wycieczka do lasu
13.	Justyna J.	dziewczynka	czarne ptaki	niebieski	wycieczka do parku wodnego
14.	Małgosia A.	księżniczka, książę, zamek	ludzie	niebieski, żółty, fioletowy	miłość chłopca Brajana do dziewczynki

15.	Weronika P.	dziewczynka, rodzice	ludzie	niebieski, brązowy	otrzymanie zwierzątka od rodziców
-----	-------------	-------------------------	--------	-----------------------	---

Źródło: badania własne.

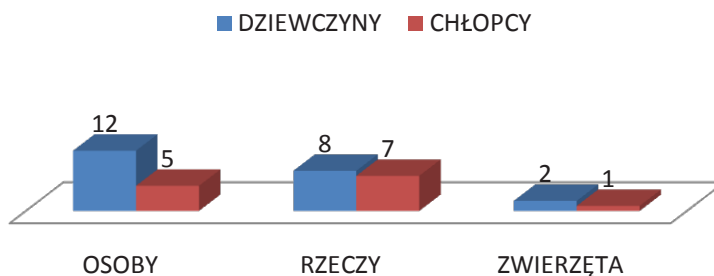
Tabela 3. Porównanie rysunków i opisów marzeń sennych w klasie III A – chłopcy

Lp.	Klasa III A				
	chłopcy	wyszczególniony element w ry- sunku	elementy powtarzające się	dominacja konkretnej barwy	opis
1.	Mateusz C.	pojazd	tęcza	pomarańczowy, fioletowy, niebieski	wyjście na basen
2.	Michał R.	-	-	-	spadanie z wodospadu, skakanie przez prze- paść
3.	Filip	wieżowce, spada- jący chłopiec	wieżowce, czarne ptaki	fioletowy, niebieski	zamiana lu- dzi w syreny
4.	Michał M.	samochód, dom	samochody	żółty, zielony	stanie się cza- rodziejem
5.	Kacper K.	samochód	chmury	zielony, żółty, niebieski	samobójstwo
6.	Oskar	dom, chłopiec	dom, meble	niebieski, fioletowy	dorosłość, koncert
7.	Kacper B.	czerwone niebo	skały	czerwony	statek
8.	Brajan	rakieta, ulice	ulice	niebieski, szary	pielęgniarka
9.	Maksym	dom, auto	brak	niebieski, po- marańczowy	stanie się sławnym piłkarzem
10.	Kamil S.	piłkarz, bramka	piłkarze	zielony	wyścig
11.	Kuba S.	nauczycielka	-	niebieski	jazda na rol- kach
12.	Patryk C.	wieżowiec	ludzie	pomarańczowy	wyjazd na wieś
13.	Michał P.	spadający ludzie, rekiny	ludzie, rekiny	niebieski	wycieczka do lasu

Źródło: badania własne.

Rysunek 1 obrazuje przedstawione wyniki. Dotyczy tego, jakie elementy snu były szczególnie ważne dla każdego dziecka. Skategoryzowano je na osoby, rzeczy i zwierzęta.

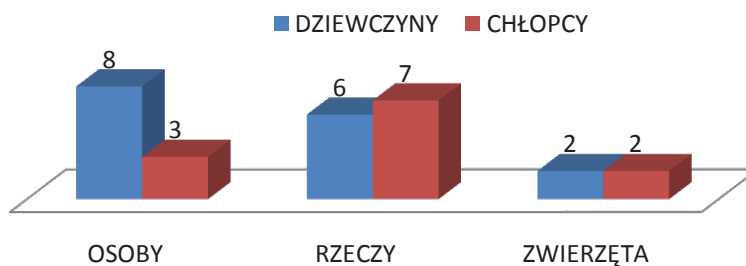
Rysunek 1. Najważniejszy element w śnie dziecka wyszczególniony na rysunku



Źródło: badania własne.

Najważniejszym wyszczególnionym elementem w rysunkach dziewcząt są osoby. Była to zazwyczaj ich postać lub członkowie rodziny. Następnie najważniejszym elementem w rysunku dziewcząt były rzeczy i zwierzęta. Chłopcy przywiązują większą wagę do spraw materialnych, chociaż zdarzało się przykuć uwagę do ich własnej osoby, lecz podtekst był ten sam – stać się sławnym i mieć dużo pieniędzy. Można stwierdzić, że w przyszłości będzie to rzutowało na ich życie towarzyskie i rodzinne. Wynika z tego stwierdzenia również, że chłopcy myślą o zapewnieniu bytu swojej rodzinie. W porównaniu do chłopców dziewczynki bardziej zwracają uwagę na siebie bądź też na członków własnej rodziny i na swoich pupilów. Kolejny rysunek przedstawia porównanie ilości elementów powtarzających się na rysunkach dzieci, skategoryzowanych na osoby, rzeczy i zwierzęta.

Rysunek 2. Różnica w ilości elementów powtarzających się na rysunkach chłopców i dziewcząt



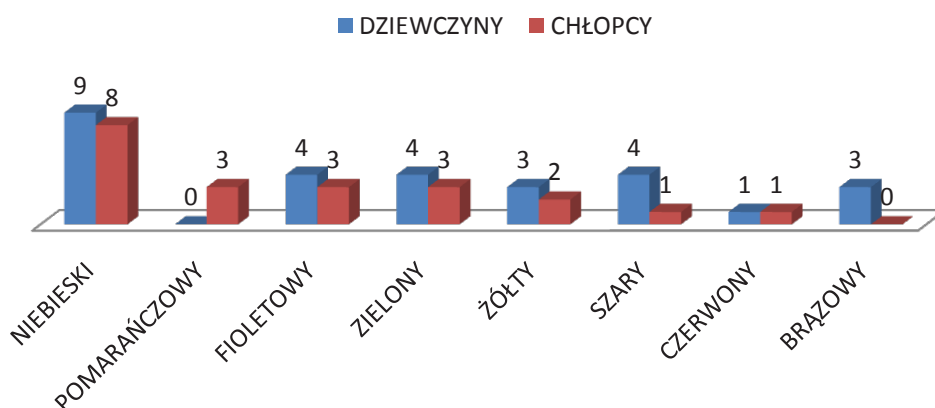
Źródło: badania własne.

Najczęściej powtarzającymi się elementami na rysunkach dzieci są osoby, w szczególności w rysunkach dziewczynek. Powtarzającymi się elementami w rysunkach chłopców są rzeczy, które mogą świadczyć o materialnym nastawieniu do życia. Zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców najczęściej powtarzającym się elementem są zwierzęta. Niektóre

dzieci wymieniały tylko jeden, najważniejszy element swego snu, dlatego nie uwzględniono pojedynczych elementów w przeliczeniach.

Rysunek 3 odzwierciedla, jakie barwy dominowały w rysunkach u dziewcząt, a jakie u chłopców.

Rysunek 3. Najbardziej dominujące barwy w rysunkach dzieci



Źródło: badania własne.

Najczęściej wybieraną i dominującą barwą w rysunkach dzieci, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców jest kolor niebieski. Kolejno wśród dziewcząt rozkładają się na równi fioletowy, zielony i szary, na samym końcu brązowy. Natomiast barwą dominującą u chłopców, oprócz niebieskiego, jest na równi pomarańczowy, fioletowy i zielony, następnie żółty. W takiej samej pozycji i jako najmniej dominującą barwą u chłopców i dziewcząt jest kolor czerwony.

Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić, że w rysunkach najbardziej dominują barwy zimne: odcienie niebieskiego i fioleto. Kolejna tabela przedstawia analizę rysunków, taką samą jak w klasie III A – zrobioną w klasie III B. Wiadome jest, że wyniki mogą się różnić, dlatego każdą klasę trzeba było przeanalizować osobno.

Tabela 4. Porównanie rysunków i opisów marzeń sennych w klasie III B – dziewczynki

Lp.	KLASA III B				opis
	dziewczynki	rysunek			
		wyszczególniony element w rysunku	powtarzający się element	dominacja konkretnej barwy	
1.	Natalia T.	statek, skała, dziewczynki	dziewczynki, błyskawice	niebieski, szary, żółty	Titanic
2.	Paulina S.	statek, dziewczynki, góra	dziewczynki	niebieski, żółty, szary	Titanic

3.	Zuzia W.	dziewczynka i koty	koty	niebieski	kot i jego młode
4.	Joanna L.	łóżka, dziewczynki	łóżka, ludzie	purpurowy	wyjazd do Niemiec z koleżanką
5.	Wiktoria L.	rodzina, kanapa	ludzie, broń	brązowy, różowy, fioletowy	włamanie do domu
6.	Ksenia K.	zjeżdżalnia, dziewczynka, okna	okna	zielony, niebieski	wyjazd na zieloną szkołę
7.	Julia M.	samochód	ludzie	czerwony, żółty	rodzinne wakacje
8.	Patrycja G.	ludzie, zwierzęta	ludzie	niebieski, zielony	wejście do świata krainy Muminków
9.	Kasia C.	pies	pies	niebieski, różowy	pies york w sukience
10.	Wiktoria P.	dziewczynka, rekiny	rekiny	zielony, niebieski, pomarańczowy	rekiny pod dywanem
11.	Aleksandra M.	księżniczka, książkę	ludzie, amork	czerwony, zielony	stanie się królową i pocałowanie żaby, która stała się księciem
12.	Paulina D.	dziewczynki i chłopiec	ludzie	brązowy, niebieski	pobyt w Arabii Saudyjskiej
13.	Pola G.	dziewczynka	poduszki	żółty, różowy	pustynia poduszek
14.	Monika K.	dziewczynka, tygrys	drzewa	zielony, brązowy, pomarańczowy	szkoła w dżungli

Źródło: badania własne.

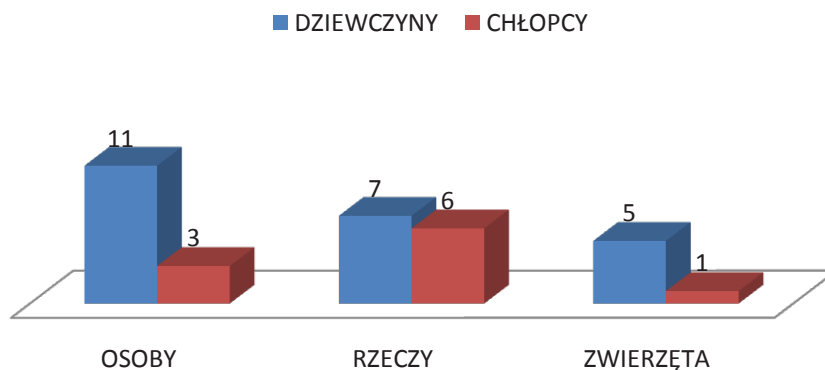
Tabela 5. Porównanie rysunków i opisów marzeń sennych w klasie III B – chłopcy

Lp.	KLASA III B				
	chłopcy	rysunek			opis
		wyszczególniony element w rysunku	powtarzający się element	dominacja konkretnej barwy	
1.	Dawid G.	ludzie walczący	walka	niebieski, czerwony	władca
2.	Bartek J.	roboty	kwadraty	niebieski, zielony, brązowy	gra „Minecraft”
3.	Wiktor N.	chłopiec	-	brązowy, czarny	bogactwo materialne
4.	Dawid S.	chłopiec, bramki, tablica wyników	bramki	niebieski	stanie się najlepszym piłkarzem
5.	Marek D.	helikoptery, żołnierze	helikoptery, żołnierze	szary, żółty, zielony	wojskowe walki
6.	Kuba L.	krokodyl	-	zielony	pobyt za miastem w lesie
7.	Kuba M.	zamek	wieża	brązowy, zielony, fioletowy	wojna
8.	Jakub S.	stadion	stadion	żółty	mecz piłki nożnej Legii Warszawa i Manchesteru United

Źródło: badania własne.

Rysunek 4 dotyczy tego, jaki element snu był szczególnie ważny dla każdego dziecka. Skategoryzowano je na osoby, rzeczy i zwierzęta.

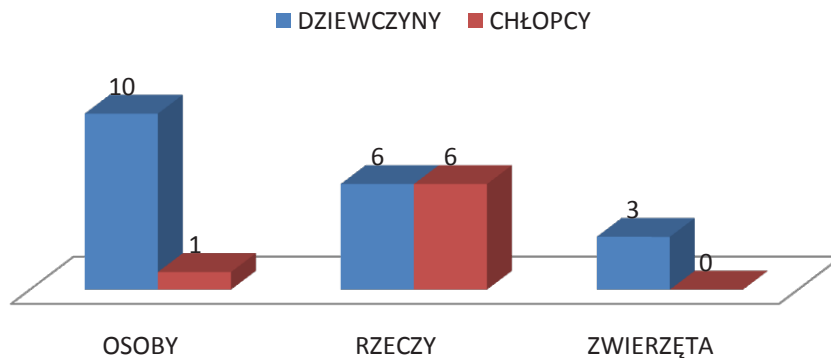
Rysunek 4. Najważniejszy element w śnie dziecka wyszczególniony na rysunku



Źródło: badania własne.

Najważniejszym elementem we śnie w klasie III B są osoby, co zostało ujęte na rysunkach, w szczególności u dziewczynek. Kolejny rysunek przedstawia porównanie ilości elementów powtarzających się na rysunkach dzieci, skategoryzowanych na osoby, rzeczy i zwierzęta.

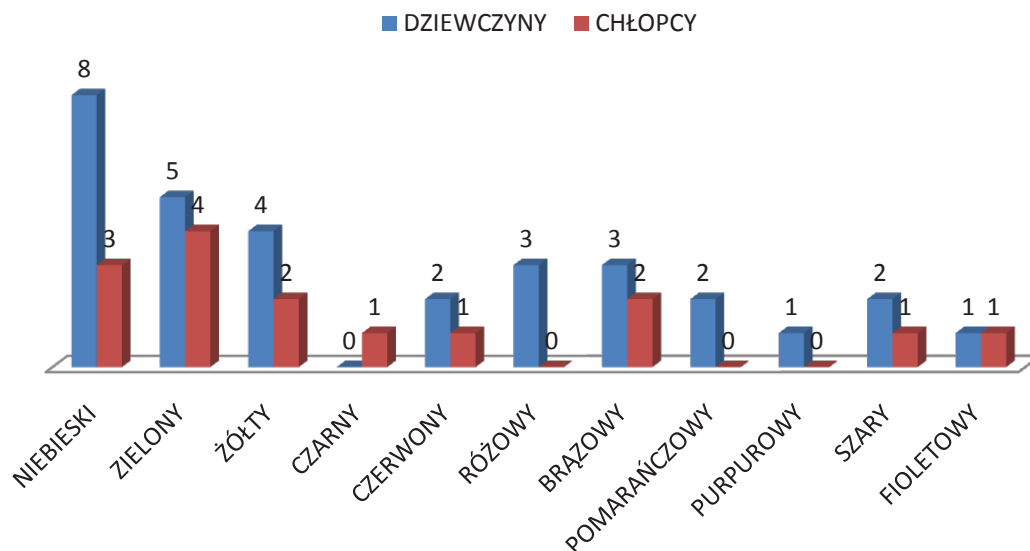
Rysunek 5. Różnica w ilości elementów powtarzających się na rysunkach chłopców i dziewcząt



Źródło: badania własne.

Powtarzającym się najczęściej elementem na rysunku są osoby, w szczególności u dziewcząt. Na drugim miejscu po równo u dziewcząt i chłopców są rzeczy i rośliny. Na samym końcu u dziewcząt i chłopców są zwierzęta, z tym że u dziewcząt pojawiają się one częściej. Wynika to z faktu, iż dziewczynki w tym wieku bardzo kochają zwierzęta.

Rysunek 6 przedstawia, jakie barwy dominowały w rysunkach u dziewcząt, a jakie u chłopców.

Rysunek 6. Najbardziej dominujące barwy w rysunkach dzieci

Źródło: badania własne.

Najbardziej dominującą barwą w rysunkach dzieci jest kolor niebieski (u dziewcząt). Z analizy rysunków wynika, że w obu tabelach nie widać znaczących różnic w kolorystyce zastosowanej przez dziewczynki i chłopców. Jeśli chodzi o powtarzające się elementy na rysunkach dzieci, są to najczęściej jakieś osoby, rzadziej zwierzęta. Najczęściej dzieci w rysunkach ukazywały same siebie. Zarówno opisy, jak i rysunki niczym się nie różniły.

Analiza opisów marzeń sennych dzieci pod względem najważniejszych elementów, szczegółów, skojarzeń, uczuć oraz wspomnień z nimi związanych

Poniższa tabela przedstawia najważniejsze elementy marzeń sennych z opowieści dzieci z klasy III A i III B oraz ich skojarzenia i wspomnienia, które dotyczą konkretnego snu każdego dziecka.

Tabela 6. Najważniejsze elementy marzenia sennego w klasie III A

KLASA III A					
Lp.	osoba		element	dodatkowe szczegóły	uczucia
	dziewczyna	chłopiec			
1.	Agata		wyjście na basen	koktajl mleczny, czysta tablica	radość
2.	Weronika D.		otrzymanie psa	czerwona apaszka, obroża	radość

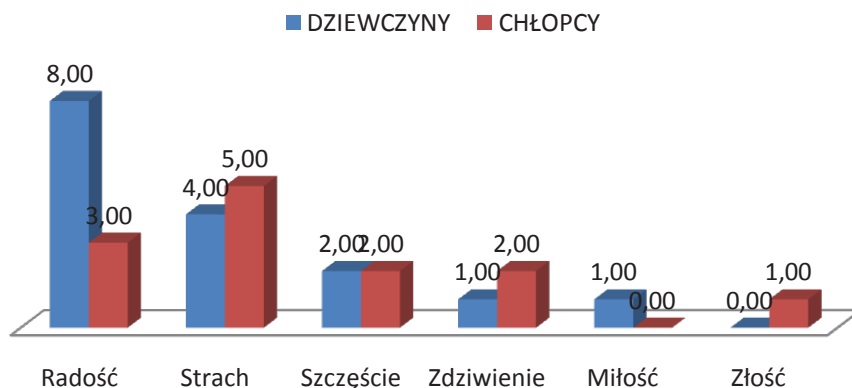
3.		Mateusz Z.	spadanie z wodospadu, skakanie przez przepaść	duża ilość kart piłkarzy	strach, zdziwienie
4.	Dominika		zmiana ludzi w syreny	kolorowe ogony, piękne kobiety	radość
5.		Michał R.	stanie się czarodziejem	brat czarodziej, księga czarów, walka z bratem	złość
6.		Filip	samobójstwo	dom, okno, ulica	zdziwienie
7.		Michał M.	bogactwo materialne	dużo pieniędzy, samochody, hotele, żaglowce	szczęście
8.		Kacper K.	samochód BMW	bagażnik, szybkość, bagażnik, morze	radość
9.	Alicja		złoty puchar	konkurs	radość
10.	Maja		spotkanie z czarodziejkami WITCH	umiejętność latania, podróż, swój pokój	szczęście
11.	Monika K.		dorosłość, koncert	ulubiona piosenka	radość
12.	Patrycja		statek	bieg, piorun	strach
13.		Oskar	posiadanie fajnej gry komputerowej	Internet, lody	radość
14.		Kacper B.	pielęgniarka	zęby, wąż, szkoła, czerwone niebo	strach
15.	Michalina		Słownik ortograficzny	litera „M” w okularach	zdziwienie
16.		Brajan	zostanie sławnym piłkarzem	bogactwo materialne, jachty	szczęście
17.	Sonia		wyjazd do Grecji	rodzice, zielone twarze ludzi	strach
18.		Maksym	wyścig	auta, złoty puchar	radość
19.	Zuzia		jazda na rolkach	rolki, góra	strach
20.		Kamil S.	zostanie sławnym piłkarzem	gole, bramki, stadion, mecz	radość

21.		Kuba S.	dyktando klasowe	klasa, biurko, złote pióra	strach
22.	Ola		wyjazd na wieś	koń Imbir, dom, łąka, babcia	radość
23.	Dagmara		wycieczka do lasu	zwierzęta, ptaki, owady, grzyby, jagody, dom	radość
24.		Patryk C.	atak armii zombie, porwanie przez kosmitów	wieżowiec, ścieki	strach
25.		Michał P.	czarownica	worek na śmieci, rzeka	strach
26.	Justyna J.		wycieczka do parku wodnego	zjeżdżalnia, rekin	strach
27.	Małgosia A.		miłość chłopca Brajana do dziewczynki	miłe zachowanie chłopca, pocałunek	miłość
28.	Weronika P.		otrzymanie od rodziców zwierzątka	królik, świnka morska	szczęście

Źródło: badania własne.

W klasie III A dominującym uczuciem podczas snu jest radość. Kolejno strach, szczęście, zdziwienie, miłość i złość. Rysunek 7 przedstawia różnice ilościowe dominujących uczuć pomiędzy dziewczętami i chłopcami (w liczbach).

Rysunek 7. Różnice ilościowe dominujących uczuć chłopców i dziewcząt



Źródło: badania własne.

U dziewcząt przeważały uczucia radości podczas trwania marzenia sennego, natomiast u chłopców przeważał strach. Na równi było szczęście. Różnicę widać również w miłości i złości. U dziewcząt przeważała miłość, a u chłopców złość.

Tabela 7 prezentuje skojarzenia związane ze snami.

Tabela 7. Skojarzenia związane z najważniejszymi elementami marzeń sennych dziewcząt i chłopców w klasie III A

KLASA III A				
Lp.	osoba		element	skojarzenie
	dziewczyna	chłopiec		
1.	Agata		zabawna klasa, czysta tablica	klasa
2.	Weronika D.		pies, czerwona apaszka, obroża	dom
3.		Mateusz Z.	spadanie z wodospadu, skakanie przez przepaść	szkoła
4.	Dominika		syreny	bajka „Barbie”
5.		Michał R.	stanie się czarodziejem	bajka, dom, rodzina – brat
6.		Filip	samobójstwo	realne życie
7.		Michał M.	bogactwo materialne	samochód
8.		Kacper K.	wyjazd na wakacje	własne wakacje nad morzem, statek
9.	Alicja		złoty puchar	przeczytana książka
10.	Maja		spotkanie z czerodziejkami „WITCH”	bajka „WITCH”
11.	Monika K.		dorosłość, koncert	muzyka, ubrania, taniec, szaleństwo
12.	Patrycja		statek	pływanie
13.		Oskar	posiadanie fajnej gry komputerowej	zabawa
14.		Kacper B.	pielęgniarka	zabawa w sanatorium, zagłada
15.	Michalina		słownik ortograficzny	słownik, który leży na półce dziewczynki

16.		Brajan	stanie się sławnym piłkarzem	stadion, piłka nożna
17.	Sonia		wyjazd do Grecji	wakacje, samochód
18.		Maksym	wyścig	zabawa małymi autkami
19.	Zuzia		jazda na rolkach,	obecny dzień
20.		Kamil S.	stanie się sławnym piłkarzem	mecz
21.		Kuba S.	dyktando klasowe	szkoła, klasa, dyktando
22.	Ola		wyjazd na wieś	koń
23.	Dagmara		wycieczka do lasu	spacer po lesie
24.		Patryk C.	atak armii zombie, porwanie przez kosmitów	film „Star Trek”
25.		Michał P.	czarownica	śmierć z ręki czarownicy
26.	Justyna J.		wycieczka do parku wodnego	szybkie wyjście na przerwę szkolną
27.	Małgosia A.		miłość Brajana	historia miłości, codzienne życie, film romantyczny
28.	Weronika P.		otrzymanie zwierzątka	uczucie radości

Źródło: badania własne.

Tabela 8 przedstawia zestawienie najważniejszych elementów marzeń sennych dzieci oraz związane z nimi bodźce, które wywołały dane marzenie senne oraz wspomnienia związane z tymi elementami.

Tabela 8. Aktualne bodźce i wspomnienia wywołujące dane marzenie senne w klasie III A

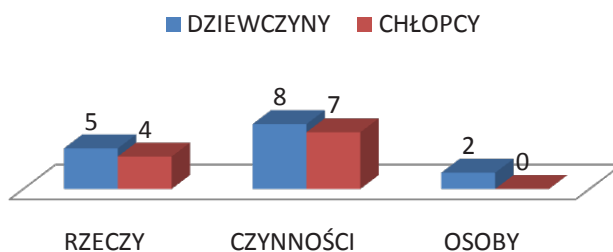
KLASA III A					
Lp.	osoba		element	aktualne bodźce	wspomnienia
	dziewczyna	chłopiec			
1.	Agata		wyjazd na basen, zabawna klasa, czysta tablica	klasa (nie pomieszczenie)	chwile przeżyte z klasą i wychowawcą
2.	Weronika D.		otrzymanie psa, czerwona apaszka, obroża	własny dom	przeczytana książka
3.		Mateusz Z.	spadanie z wodospadu, skakanie przez przepaść	pływanie	szkoła
4.	Dominika		syreny	pływanie	morze
5.		Michał R.	stanie się czarodziejem	obejrzana bajka	wyprawa do lasu
6.		Filip	samobójstwo	dom, ulica	-
7.		Michał M.	bogactwo materialne	samochód, własny dom	-
8.		Kacper K.	wakacje nad morzem	pokój chłopca, balkon	wakacje z rodzicami nad morzem
9.	Alicja		złoty puchar	szkoła sportowa	wygrana w zawodach
10.	Maja		spotkanie z czarodziejkami „WITCH”	pokój dziewczynki	bezpieczeństwo
11.	Monika K.		dorosłość, koncert	zakupy, muzyka	słuchanie muzyki, tańce z koleżanką, koncert, na którym dziewczynka była miesiąc temu
12.	Patrycja		statek	pływanie	pływanie
13.		Oskar	posiadanie fajnej gry komputerowej	komputer	zabawa, gra na komputerze

14.		Kacper B.	pielęgniarka	pielęgniarka, sanatorium	pobyt w sanatorium
15.	Michalina		słownik ortograficzny	czynność pisania litery „M”	zagłądanie do słownika
16.		Brajan	stanie się sławnym piłkarzem	stadion, piłka nożna	gra w piłkę nożną
17.	Sonia		wyjazd do Grecji	wakacje	każdy wyjazd na wakacje
18.		Maksym	wyścig	auta, złoty puchar	gra komputerowa
19.	Zuzia		jazda na rolkach	rolki, góra	jazda na rolkach z koleżanką
20.		Kamil S.	stanie się sławnym piłkarzem	piłka	gra w piłkę nożną
21.		Kuba S.	dyktando	szkoła	strach przed złą oceną
22.	Ola		wyjazd na wieś	zabawa z koniem	spacer po łące
23.	Dagmara		wycieczka do lasu	sarna w lesie	wyjazd do kuzynki i kuzyna, wyprawa do lasu
24.		Patryk C.	atak armii zombie, porwanie przez kosmitów	gra „Minecraft”	gra na komputerze
25.		Michał P.	czarownica	legenda	chłopiec obejrzał film pt. „Zła czarownica”
27.	Justyna J.		wycieczka do parku wodnego	mity o rekinie w basenie	wyjazd do Egiptu z rodzicami
28.	Małgosia A.		miłość Brajana	koleżanki, koledzy	szkoła, kolega Brajan, wychowawczyni
29.	Weronika P.		otrzymanie zwierzątka	zwierzęta, las, przyroda, wyjazd nad Okse	w czasie, gdy siostra dziewczynki urodziła się, rodzice kupili jej świnkę morską

Źródło: badania własne.

Rysunek 8 przedstawia stosunek liczby chłopców i dziewcząt do wspomnień, jakie wywołują dane elementy marzenia sennego. Tak samo jak na poprzednim rysunku skategoryzowano wspomnienia na rzeczy, czynności i osoby.

Rysunek 8. Stosunek liczby chłopców o dziewcząt do wspomnień wywołujących dane marzenie senne



Źródło: badania własne.

We wspomnieniach, które wywoływały marzenia senne u dzieci, dominującą rolę odgrywały czynności, szczególnie u dziewcząt, następnie rzeczy i osoby. Mniejsza liczba chłopców miała wspomnienia, które mogłyby wywołać marzenie senne. Z danych zawartych w tabeli wynika, że dwóch z nich nie miało żadnych wspomnień, które mogłyby je wywołać. Można wywnioskować również, że dziewczynki większą rolę przywiązują do szczegółów niż chłopcy, dlatego ich myślenie jest typowo mozaikowe, natomiast chłopcy wolą mniej szczegółów i proste schematy. W klasie III A różnice wynikające z marzeń sennych są takie, że dziewczynki mają sny o dalekich podróżach oraz przyrodzie, natomiast chłopcy mają sny związane z marzeniami o przyszłości: zostanie sławnym piłkarzem, posiadanie dużej ilości dóbr materialnych. W większości sny wynikają z osobistych przeżyć i doświadczeń dzieci. Jeśli chodzi o uczucia podczas snu, są to w większości uczucia radości i strachu.

Skojarzenia związane z elementami marzeń sennych badanych dzieci związane są w większości ze zwykłymi codziennymi czynnościami, miejscami, w których przebywały dzieci oraz rzeczami i osobami, które napotkały w swoim życiu.

Sny, które przeważają u tych dzieci, są zazwyczaj wesołe, chociaż koszmary też są liczne. Poniżej przedstawiono wyniki, jakie kształtują się w klasie III A. Dla porównania zaprezentowano, jak kształtują się wyniki w klasie III B. W klasie B zastosowano te same tabele do analizy marzeń sennych dzieci.

Tabela 9. Najważniejsze elementy marzenia sennego w klasie III A

Lp.	KLASA III B				
	osoby		elementy	dodatkowe szczegóły	uczucia
	dziewczyna	chłopiec			
1.	Natalia T.		Titanic	koleżanki z klasy	strach
2.		Dawid G.	władca	jazda	gniew
3.	Paulina S.		Titanic	koleżanka z klasy, statek, skała	radość, smutek
4.	Zuzia W.		kot i jego młode	kot i jego młode	szczęście, radość
5.	Joanna L.		wyjazd do Niemiec z koleżanką	pająki – tarantule, pokój	strach
6.		Bartek J.	gra „Minecraft”	1000 diamentów	strach
7.	Wiktoria L.		włamanie do domu	rodzice – śmierć, włamywacze, dom, kanapa, balkon, tłuczek	strach
8.	Ksenia K.		zielona szkoła – wyjazd	autobus, pokój, basen, stacja kolejowa	radość
9.	Julia M.		rodzinne wakacje	bliscy, rodzina	radość
10.	Patrycja G.		wejście do świata „Krainy Muminków”	skrzydła królowej Muminków	radość
11.	Kasia C.		pies york w sukience	bał, różowa sukienka, niebieska scena	radość
12.		Wiktor N.	bogactwo materialne	bogactwo	radość
13.		Dawid S.	stanie się najlepszym piłkarzem	strzelanie bramek	duma
14.		Marek D.	wojskowe walki	trening, strzelanie, rzucanie	radość
15.		Kuba L.	pobył za miastem w lesie	próba pożarcia przez krokodyla	strach
16.	Wiktoria P.		rekiny pod dywanem	pomarańczowy i niebieski rekin	strach

17.	Aleksandra M.		stanie się królową i pocałowanie żaby, która stała się księciem	dziewczynkę zaciekało imię księcia	ciekawość
18.		Kuba M.	wojna	miecze, konie, zbroje, królestwo, wiatr	-
19.		Jakub S.	mecz piłkarski Legii Warszawa i Manchesteru United	gra chłopca w drużynie Legii Warszawa, wygrana chłopca	radość
20.	Paulina D.		pobyt w Arabii Saudyjskiej	anakonda, babcia dziewczynki	smutek, strach
21.	Pola G.		pustynia poduszek	królik w kapełuszku	radość
22.	Monika K.		szkoła w dżungli	tygrys, zupa z kory drzew	strach

Źródło: badania własne.

Tabela 10 przedstawia liczbę dziewcząt i chłopców oraz ich skojarzeń związanych ze snami.

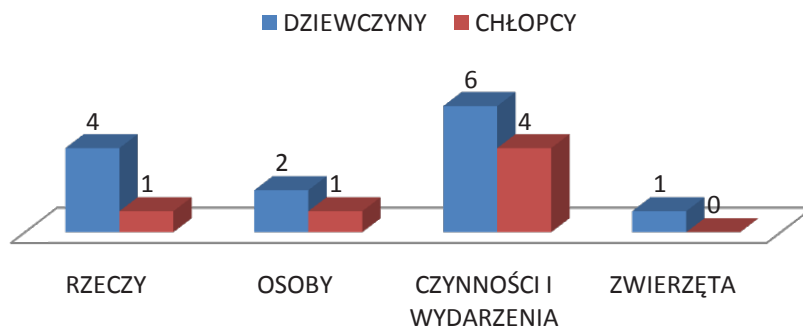
Tabela 10. Skojarzenia związane z najważniejszymi elementami marzeń sennych dziewcząt i chłopców w klasie III B

Lp.	III B			
	osoby		elementy	skojarzenia
	dziewczyna	chłopiec		
1.	Natalia T.		Titanic	morze, skała
2.		Dawid G.	władca	-
3.	Paulina S.		Titanic	statek
4.	Zuzia W.		kot i jego młode	zabawa z kotkiem dziewczynki Neską
5.	Joanna L.		wyjazd do Niemiec z koleżanką	pająki
6.		Bartek J.	gra „Minecraft”	zabijanie
7.	Wiktoria L.		włamanie do domu	stanie za kanapą
8.	Ksenia K.		wyjazd na zieloną szkołę	z koleżanką Laurą

9.	Julia M.		rodzinne wakacje	bliscy, rodzina, wakacje
10.	Patrycja G.		wejście do świata „Krainy Muminków”	latanie
11.	Kasia C.		pies york w sukience	taniec
12.		Wiktor W.	bogactwo materialne	-
13.		Dawid S.	stanie się najlepszym piłkarzem na świecie	rodzina chłopca
14.		Marek D.	wojskowe walki	trening
15.		Kuba L.	pobył za miastem w lesie	próba pożarcia przez krokodyla
16.	Wiktoria L.		Rekiny pod dywanem	odkurzanie, dywan
17.	Aleksandra M.		stanie się królową i pocałowanie żaby, która zmieniła się w księcia	miłość
18.		Kuba M.	miecze, konie, zbroje, królestwo, wiatr	walka
19.		Jakub S.	mecz Legii Warszawa i Manchesteru United	marzenie chłopca – dostanie się do drużyny Legii Warszawa
20.	Paulina D.		pobył w Arabii Saudyjskiej	łzy
21.	Pola G.		pustynia poduszek	-
22.	Monika K.		szkoła w dżungli	codzienne uczęszczanie do szkoły

Źródło: badania własne.

Rysunek 9 przedstawia, jaka liczba dziewcząt w porównaniu do chłopców kojarzyła swoje sny z rzeczami, osobami, czynnościami i wydarzeniami oraz zwierzętami.

Rysunek 9. Stosunek liczby chłopców i dziewcząt do skojarzeń związanych z ich snami

Źródło: badania własne.

Najwięcej skojarzeń elementu marzenia sennego z czynnościami i wydarzeniami było u dziewcząt, potem najwięcej skojarzeń związanych jest z rzeczami, następnie z osobami i zwierzętami. Trzy osoby nie podały wcale skojarzeń związanych z danym elementem marzenia sennego (dwóch chłopców i jedna dziewczynka). Można więc stwierdzić, że dziewczynki przejawiają większą tendencję do wyobrażeń, co ułatwia im wykonywanie np. prac plastycznych czy też innych twórczych działań.

Kolejna tabela przedstawia zestawienie najważniejszych elementów marzeń sennych dzieci oraz związane z nimi bodźce, które wywołały dane marzenie senne oraz wspomnień związanych z tymi elementami.

Tabela 11. Aktualne bodźce i wspomnienia wywołujące dane marzenie senne w klasie III B

Lp.	III B				
	osoby		elementy	aktualne bodźce	wspomnienia
	dziewczyna	chłopiec			
1.	Natalia T.		Titanic	statki, skały	dziewczynka obejrzała film o skałach
2.		Dawid G.	władca	-	-
3.	Paulina S.		Titanic	pływanie, morze, skała	ostatnie wakacje
4.	Zuzia W.		kot i jego młode	koty – miłość do nich	przyniesienie kota do domu przez ojca dziewczynki
5.	Joanna L.		wyjazd do Niemiec z koleżanką	pająki, sklep zoologiczny	wycieczka

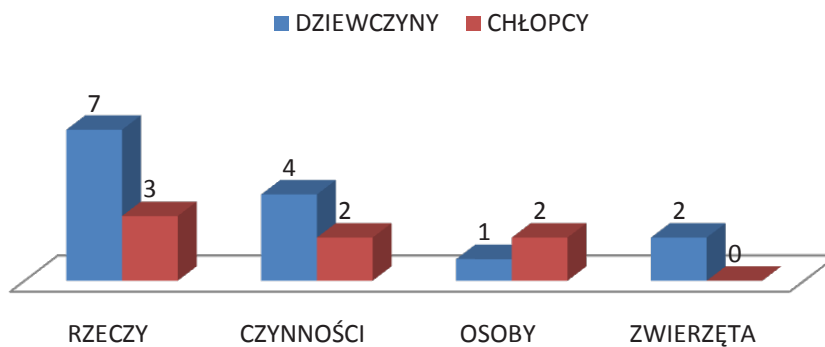
6.		Bartek J.	gra „Mine-crafft”	kwadrat	chłopiec grał w kwadratową grę
7.	Wiktoria L.		włamanie do domu	balkon	bieganie po domu
8.	Ksenia K.		wyjazd na zieloną szkołę	wyjazd na zieloną szkołę	wyjazd na basen „Nemo”
9.	Julia M.		rodzinne wakacje	bliscy, rodzina	wspólnie spędzony czas z rodziną
10.	Patrycja G.		wejście do świata „Krainy Mumin-ków”	ubrania	wycieczka do lasu z rodzicami
11.	Kasia C.		pies york w sukience	angielska piosenka	w przeszłości dziewczynka tańczyła i śpiewała
12.		Wiktor N.	bogactwo materialne	-	-
13.		Dawid S.	stanie się najlepszym piłkarzem na świecie	gra w piłkę nożną z kolegami	chłopiec oglądał mecz z rodzicami
14.		Marek D.	wojskowe walki	-	-
15.		Kuba L.	pobył za miastem w lesie	dziura, bagno	-
16.	Wiktoria P.		rekiny pod dywanem	sprawdzanie informacji w gazetach	podpatrywanie rybek w akwarium
17.	Aleksandra M.		stanie się królowa i pocałowanie żaby, która zamieniła się w księcia	żarty o księżniczkach	zabawa w księżniczkę i żabę, gdy dziewczynka miała 5 lat
18.		Kuba M.	miecze, konie, zbroje, królestwo, wiatr	walka, bitwa	-
19.		Jakub S.	mecz Legii Warszawa i Manchesteru United	stadion, piłkarze, kibice	chłopiec był na meczu z rodzicami

20.	Paulina D.		pobyt w Arabii Saudyjskiej	gumowy wąż, żmija zygzakowata	dziewczynka oglądała horror
21.	Pola G.		pustynia poduszek	królicze nory	na wsi dziewczynka spotkała królika
22.	Monika K.		szkoła w dżungli	uczęszczanie do szkoły	nauka dziewczynki w szkole

Źródło: badania własne.

Rysunek 10 ilustruje stosunek liczby chłopców i dziewcząt do aktualnych bodźców, które wywołały dane marzenie senne oraz wspomnień, jakie były z nimi związane.

Rysunek 10. Stosunek liczby chłopców i dziewcząt do aktualnych bodźców wywołujących dane marzenie senne

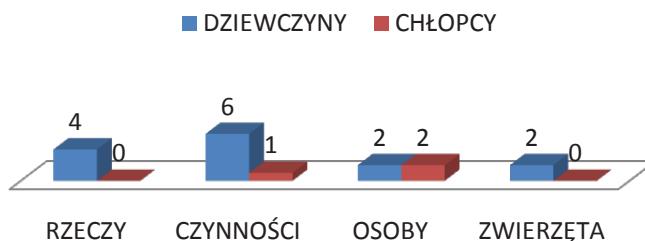


Źródło: badania własne.

Z danych umieszczonych na rysunku wynika, że najistotniejszymi aktualnymi bodźcami wywołującymi dane marzenie senne były rzeczy, czynności i zwierzęta, które dominowały u dziewcząt. Natomiast u chłopców aktualnym bodźcem wywołującym dane marzenie senne były osoby. Podłożem tego czynnika są ich własne marzenia i pragnienia.

Kolejny rysunek przedstawia stosunek liczby chłopców i dziewcząt do wspomnień, jakie wywołują dane elementy marzenia sennego. Tak samo jak w poprzednim rysunku skategoryzowano wspomnienia na rzeczy, czynności i osoby.

Rysunek 11. Stosunek liczby chłopców i dziewcząt do wspomnień wywołujących dane marzenie senne



Źródło: badania własne.

Z danych umieszczonych na rysunku wynika, że we wspomnieniach, które wywoływały marzenia senne u dzieci, dominującą i zasadniczą rolę odgrywały czynności. Szczególnie przejawiało się to u dziewcząt, następnie rzeczy, osoby i zwierzęta. Mniejsza liczba chłopców miała jakieś wspomnienia, które mogłyby wywołać dane marzenie senne. Czterech z nich nie miało żadnych wspomnień, które mogłyby je wywołać.

Podobnie jak w klasie III A w klasie III B dziewczynki przejawiały większą zdolność do kojarzenia, wspomniania niż chłopcy. Zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców na równi przedstawia się sytuacja, w której wspomnieniem wywołującym dane marzenie senne jest zwierzę. Z wyników tej analizy wynika również fakt, iż w klasie tej chłopcy są mniej aktywni artystycznie. Dlatego ich problem z wyobrazeniem sobie czegoś lub kogoś znajduje swoje odzwierciedlenie w pracach plastycznych, które są uboższe treściowo, technicznie i mniej starannie wykonane. Z danych umieszczonych w powyższych tabelach (analiza marzeń sennych dzieci) wynika, że większość dzieci odczuwała podczas snu uczucie radości. Tak jak w pierwszej grupie badanych – w klasie III A – widać fakt, że sny wynikały z wydarzeń, które były ważne w życiu dzieci. Natomiast skojarzenia związane z elementami marzeń sennych dotyczyły codziennych czynności i rzeczy, które w życiu dzieci spotykają. Jeśli chodzi o różnice między marzeniami chłopców i dziewcząt, tak jak w pierwszym przypadku dotyczą one w większości dalekich podróży i marzeń drzemiących głęboko w podświadomości dzieci. Wspomnienia dzieci rzutują na treść ich snów. Większość snów była częściej wesoła niż koszmarna, co dobrze świadczy o psychice dzieci i codziennych relacjach z otoczeniem. Zdarzały się też sny batalistyczne i sny, które nie przyniosły do świadomości dziecka żadnych skojarzeń.

Patrząc na analizę marzeń sennych dzieci, można zauważyć, że w większości były to sny realistyczne, rzadziej fantastyczne, chociaż zdarzały się sny jak z filmu science fiction lub kryminału. Takie przypadki zdarzały się raczej pojedynczo i sporadycznie. Z analizy wynika, że dziewczynki w obu grupach przejawiały tendencje prorodzinne, natomiast chłopcy przedstawiali własne pragnienia i marzenia związane z dobrobytem.

Podsumowanie

Z analizy rysunków i opowiadań dzieci można wywnioskować, że wszystkie sny przedstawiały zazwyczaj realne życie, to, czym żyją dzieci, ich wspomnienia i pragnienia. Dlatego słuszna tutaj jest teoria Freuda, która mówi, że sny wynikają z głębokich ludzkich pragnień. Chociaż można również zauważyć, że w snach dzieci dominowały przede wszystkim wspomnienia, które rzutowały na ich treść.

Główny problem badawczy w przeprowadzonych badaniach brzmiał: „Czy marzenia senne mają swoje odzwierciedlenie w twórczości plastycznej dziecka?”. Zatem można odpowiedzieć, iż marzenia senne badanych dzieci są szczegółowo i czysto odzwierciedlone w twórczości dziecka, chociaż kolorystyka i bogactwo rysunków nie zawsze były pełne, jednak odzwierciedlały one wiernie najważniejsze elementy i szczegóły wynikające ze snów dzieci. Szczególną uwagę wzbudziła u autorki historia Filipa z klasy III A, który pisał o swoim samobójstwie. Jednakże nie do końca była to chęć odebrania sobie życia, ale ukazanie swojej nieśmiertelności. Zadziwiające było to, że chłopcu ten sen kojarzył się z życiem rodzinnym i ulicą. Być może chłopiec ma jakieś niewyjaśnione problemy lub jest to wyłącznie wytwór jego fantazji. Sam rysunek miał kolorową szatę. Zastanawiające jednak w nim były czarne ptaki obok budynków.

Po przeanalizowaniu wyników badań i historii snów wszystkich dzieci autorka opowiedziała historię tego chłopca opiekunce praktyki w szkole, w której zostały przeprowadzone badania, a ta przekazała sprawę wychowawczyni chłopca.

Po przeprowadzonych badaniach można stwierdzić, że wszystko to, z czym wiążą się emocje i uczucia dzieci – jak przedstawione przez nie marzenia senne – ściśle rzutują na to, co chcą ukazać na rysunku i jakich barw chcą użyć. W połączeniu z ich wyobraźnią powstają niecodzienne historie, ukazujące wspomnienia, uczucia, marzenia, pragnienia, środowisko otaczające dzieci zarówno w sposób realistyczny, jak i fantastyczny – te historie noszą miano marzeń sennych.

Bibliografia

- Dudek Z.W., *Jungowska psychologia marzeń sennych*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2007.
- Dymara B., *Dziecko w świecie marzeń*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 1999.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Hill C.E., *Sen w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Pruitt D.B., *Twoje dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2005.
- Szmigielska B., *Kiedy dzieciom śnią się koszmary*, „Charaktery” 2003.
- Vedfelt O., *Wymiary snów: Istota, funkcje i znaczenie marzeń sennych*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 1998.

MARZENIA SENNE A TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA DZIECI

Streszczenie: Celem przeprowadzonych badań było ukazanie związku marzeń sennych dziecka z jego aktywnością twórczą i zbadanie tego zjawiska przy pomocy odzwierciedlenia go przez dzieci na kartce papieru oraz rozmowy i kwestionariusza interpretacji marzenia sennego według Modelu Hill. Według autorki dobry wychowawca powinien być nie tylko dobrym pedagogiem, ale również doskonałym psychologiem i obserwatorem pewnych zjawisk, takich jak np. zjawisko marzenia sennego, które może być poniekąd kluczem do rozwiązania wszelkich problemów nurtujących dziecko.

Słowa kluczowe: sen, marzenia senne, dziecko koszmary, twórczość plastyczna

DREAMS AND ARTISTIC WORKS OF CHILDREN

Abstract: The aim of this article is to present studies, whose aim was to show the relationship of the children's dreams with their creative activity and to examine this phenomenon using a piece of paper, conversations and dream interpretation questionnaire according to the Hill Model.

Keywords: dreams, nightmares, plastic arts

Lucyna Wygrabek*

ALTERNATYWNE METODY NAUKI CZYTANIA U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

*Nauka czytania daje możliwość podarowania dziecku języka,
w którym zaklęta jest cała wiedza o świecie.*

prof. Jadwiga Cieszyńska

Wstęp

Współczesne czasy to okres dynamicznych przeobrażeń rzeczywistości, rozwoju nauki, w tym pedagogiki i co się z tym ściśle wiąże – również znaczących przemian samego dziecka, poziomu jego rozwoju, możliwości. Wydaje się oczywistym, że w procesach tych powinni twórczo, kreatywnie uczestniczyć nauczyciele, a przynajmniej za nimi nadążać. Pierwszy stopień edukacji dziecka – wiek przedszkolny to czas, w którym następuje jego największy rozwój, to „złoty wiek” dziecka. Wszystko to, co zapoczątkuje ono w tym okresie – w latach kolejnych ma szansę tylko rozwijać, doskonalić, poszerzać. Nie można zatem pozwolić sobie na to, by zaniedbać jakikolwiek obszar rozwoju dziecka, szczególnie tak ważny jak nauka czytania, która staje się dla niego oknem na świat. Ta wielka odpowiedzialność spoczywa oczywiście głównie na rodzicach dziecka, ale też w ogromnej mierze na nauczycielach, szczególnie nauczycielach wychowania przedszkolnego. Nie sposób nie zauważyć związku pomiędzy kompetencjami zawodowymi nauczycieli, ich podejściem do nauczania dziecka, stosowanymi metodami pracy, zaangażowaniem we własny rozwój zawodowy a osiągnięciami rozwojowymi dziecka, w szczególności dotyczącymi kompetencji czytelniczych. Fragment tej właśnie rzeczywistości pedagogicznej starano się ustalić i opisać w niniejszym opracowaniu. **Jego celem było bowiem zbadanie, jaka jest wśród nauczycieli znajomość nowatorskich, alternatywnych metod nauki czytania, czy i które z nich stosują w praktyce, jaka jest efektywność tych metod i czy istnieje potrzeba poszukiwania, stosowania nowych, innowacyjnych sposobów nauki czytania dzieci już w przedszkolu.**

Przedmiotem badań były stosowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego alternatywne metody nauki czytania dzieci w przedszkolu, a także poziom umiejętności czytelniczych dzieci, które uczyły się czytać tymi właśnie metodami.

Przed przejściem do omówienia wyników badań zostanie krótko, na podstawie literatury przedmiotu, przedstawiony sam proces czytania, jego przebieg, istota oraz uwarunkowania.

* Przedszkole nr 5 w Tychach.

Teoretyczne podstawy nauki czytania

Funkcje wzrokowe, słuchowe, językowe, motoryczne, ich rozwój oraz współdziałanie, czyli ogólnie mówiąc integracja percepcyjno-motoryczna, leżą u podstaw niezwykle złożonej czynności, jaką jest czytanie. Od ich poziomu, od harmonijnego rozwoju psychofizycznego dziecka, jego aktywności umysłowej zależy, czy osiągnie ono sukces, czy poniesie porażkę w nauce czytania. Trzeba pamiętać o tym, że zgodnie z obowiązującą podstawą programową¹ dzieci rozpoczynają naukę czytania dopiero w klasie I, a umiejętności te są doskonalone w kolejnych latach tak, aby uczniowie, którzy kończą klasę III, nabyli określone w tym zakresie kompetencje na poziomie I etapu edukacyjnego.

Niezbędne jest jednak wcześniejsze odpowiednie przygotowanie dziecka do podjęcia nauki czytania, do czego zobowiązuje z kolei podstawa programowa wychowania przedszkolnego². Przygotowanie to odbywa się od początku edukacji przedszkolnej dziecka. Ewa Jaszczyszyn³ postuluje, aby otoczenie społeczne dziecka, a więc zarówno środowisko rodzinne, jak i nauczyciele stymulowali te właściwości dziecka, które odgrywają istotną rolę w procesie nabywania przez niego umiejętności czytania. Jej zdaniem efekty w tej nauce uwarunkowane są dwoma głównymi czynnikami: rozwojem dziecka w rodzinie w aspekcie rozbudzania jego zainteresowań czytelniczych oraz gotowością dziecka do rozpoczęcia nauki czytania.

Wiedza o procesie czytania jest punktem wyjścia w podejmowaniu działań edukacyjnych mających na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki czytania. Za organizację i przebieg tego procesu odpowiada przede wszystkim nauczyciel wychowania przedszkolnego, gdzie przygotowanie to realizowane jest od pierwszych chwil pobytu dziecka. Powodzenie nauki czytania, osiągnięcie przez dziecko założonej umiejętności wymaga od nauczyciela zintegrowanej, systemowej, operatywnej, ale też aktualnej wiedzy metodycznej. R. Pawłowska⁴ wśród elementów tej wiedzy wymienia wiedzę o uczniu, o rozwoju jego mowy i myślenia, o mechanizmach neurofizjologicznych, psychologicznych i lingwistycznych czytania. Jej zdaniem programowanie nauki czytania powinno uwzględniać wiele etapów rozwojowych dziecka: jego rozwój językowy, indywidualne zdolności i zainteresowania, możliwości i ograniczenia, uwarunkowania środowiskowe, potrzeby życiowe i rozwojowe. Złożoność procesu czytania wymaga zatem, aby dziecko rozpoczynające naukę posiadało podstawowe sprawności percepcyjne, poznawcze, lingwistyczne na odpowiednim, wystarczającym poziomie, by naukę czytania uczynić skuteczną.

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r., *Zalecane warunki i sposób realizacji*.

² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r.

³ E. Jaszczyszyn, *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 5-10

⁴ R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 15.

Ujęcie definicyjne procesu czytania

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji czytania. W *Słowniku pedagogicznym* C. Kupisiewicza i M. Kupisiewicz czytamy, iż jest to „jedna z głównych czynności kulturalnego człowieka, która należy do elementarnych umiejętności zapewniających uczniom powodzenie szkolne oraz stanowi podstawę samokształcenia”⁵.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku podaje za M. Cackowską, iż czynność ta należy do podstawowych kompetencji współczesnego człowieka, gdyż:

- umożliwia przekaz społeczny między pokoleniami,
- jest ważnym środkiem komunikacji społecznej, który umożliwia wzajemne porozumiewanie się ludzi w życiu codziennym,
- jest to podstawowa umiejętność, warunkująca uczestnictwo w procesie kształcenia,
- jest istotnym czynnikiem stymulującym rozwój psychiczny jednostki.

Z tego względu kształtowanie umiejętności czytania stanowi jedno z ważniejszych zadań edukacji szkolnej⁶.

Wśród badaczy czytania brak zgodności co do pojęciowego ujmowania tego zagadnienia. A. Brzezińska podjęła próbę uporządkowania definicji i podała własny ich podział. Wyodrębniła dwie grupy definicji czytania:

- lingwistyczne – istotne jest w nich utworzenie prawidłowej formy dźwiękowej na podstawie zapisu danego symbolu graficznego,
- definicje przyjmujące za podstawę rozumienie tekstu, który jest odczytywany⁷.

Stanisław Taboł zaproponował wyodrębnienie trzeciej grupy definicji czytania, które określa mianem strukturalnych. Eksponują one wielofunkcyjne właściwości czytania, a ich autorzy ujmują czytanie jako proces. Pogląd ten podziela m.in. M. Tyszkowa, która jest zdania, że czytanie to „skomplikowany proces angażujący wielorako różnorodne czynności dziecka”⁸. Podobnie uważa J. Malendowicz, która dodaje także, że czytanie polega na pojmowaniu myśli wyrażanych za pomocą umownych znaków graficznych tworzących tekst.

Współczesne teorie czytania akcentują wyraźnie, że czytanie nie jest celem samym w sobie, jest jedynie narzędziem służącym przekazywaniu, przyswajaniu wiedzy o świecie, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji w dalszym życiu⁹.

Psychofizjologiczne mechanizmy czytania

Czytanie jest zdeterminowane budową oka i systemu nerwowego. Wymaga od człowieka szeregu aktów natury fizjologicznej i psychicznej, niespotykanych w tym wymiarze przy innych

⁵ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 26.

⁶ T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t-1. A-F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 600.

⁷ A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, UAM, Poznań, 1992, s. 99-101.

⁸ S. Taboł, *Istota czytania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 16-17.

⁹ A. Jakubowicz, K. Lenartowska, M. Plenkiwicz, *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Wydawnictwo „Arcanus”, Bydgoszcz 1999, s. 47.

czynnościach życiowych. Wymaga też wysiłku, ogromnej koncentracji, napięcia uwagi, szybkiego, sprawnego funkcjonowania umysłu – rozumowania, kojarzenia, sądzenia, wywoływania w wyobraźni coraz to nowych obrazów, przeżywania uczuć i natężenia pamięci¹⁰. Dodatkowo również wymaga ciągłego operowania słowem, czyli czynnikiem pojęciowym, abstrakcyjnym.

Czytanie jest zatem dynamicznym, złożonym procesem, w którym, jak podkreśla A. Balejko¹¹, występują zjawiska:

- fizyczne – powstawanie w siatkówkach oczu obrazów graficznych, które stanowią odbicie czytanego tekstu,
- fizjologiczne – z chwilą powstania tego obrazu rozpoczyna się proces przesyłania nerwem wzrokowym obrazu w postaci bodźca do części korowej analizatora wzrokowego, gdzie następuje percepcja znaków graficznych,
- psychologiczne – czytanie polega na pobudzaniu procesów kojarzenia oraz interpretacji impulsów wzrokowych.

Czytanie zależy od ruchów gałki ocznej. Ruch ten nie jest jednak równomierny, lecz dokonuje się skokami, które przedzielane są pauzami. Czytanie właściwe odbywa się w czasie przerw spoczynkowych, właśnie wtedy pojawia się wyraźne widzenie znaków graficznych i ich zespołów, następuje też wychwycenie sensu wyrazu lub dłuższej jednostki tekstu. Miernikiem biegułości w czytaniu jest czas zużyty na owe pauzy ruchowe¹². Jak zauważa autor, im przerwy spoczynkowe są krótsze w ciągu trwania czytania, tym proces ten jest szybszy, a czytanie sprawniejsze. W czasie czytania oczy nasze wykonują trzy rodzaje ruchów:

- ruch postępowy – odbywa się od lewej strony do prawej, równoległe do linii czytanego tekstu,
- ruch zwrotny – od końca jednej linijki tekstu do początku linijki następnej,
- ruch wsteczny, który umożliwia powtórny odbiór obrazu graficznego tekstu w przypadku pomyłki lub niezrozumienia czytanego tekstu.

U początkującego czytelnika rytm poruszeń oka i występowanie przerw spoczynkowych nie są regularne. Zależy to od jakości wzroku dziecka, ale też od wielkości czcionki, układu i treści tekstu, a także nabytej wprawy. Stosunkowo duża ilość przerw spoczynkowych i ruchów wstecznych oka, ich niedokładność sprawiają, że wydłuża się czas czytania i zmniejsza jego tempo. Przy takim rozdrobnieniu procesu spostrzegania zmniejszają się też możliwości prawidłowego rozumienia czytanego tekstu. Stopniowe nabywanie i doskonalenie umiejętności czytania wiąże się z rozszerzaniem pola widzenia dziecka.

Istota i funkcje czytania

Mimo że współczesne medialne środki przekazu są najszybszym i najefektywniejszym obecnie źródłem informacji, to jednak książka zdaniem B. Zakrzewskiej¹³ jest nadal najważ-

¹⁰ Ibidem, s. 12-14.

¹¹ A. Balejko, *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisanii*, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 1999, s. 232-254.

¹² Ibidem, s. 232-254.

¹³ B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 13.

niejszym, stałym i dostępnym dla każdego środkiem przekazu wiedzy podawanej w sposób ścisły i systematyczny. Umożliwia dokonywanie osobistych wyborów, zainteresowań czytelnika, wzbogaca jego sferę poznawczo-intelektualną, ale też rozwija wartości moralno-społeczne. Jest światem zamkniętym w literach, do którego kluczem jest umiejętność czytania.

Opanowanie przez dziecko tej trudnej sztuki to z pewnością przełomowy moment w jego życiu. Dzięki tej umiejętności dziecko dysponuje określonym zasobem kompetencji komunikacyjnych, które pozwalają mu na względną samodzielność i niezależność. Czytanie, jak zauważa K. Kamińska¹⁴, to podstawowa umiejętność umożliwiająca dziecku z jednej strony jego rozwój i karierę szkolną, z drugiej funkcjonowanie we współczesnym świecie. Małe dziecko ma potrzebę odczytywania, poznawania informacji poprzez rozszyfrowanie, zdekodowanie początkowo pojedynczych znaków graficznych, a z czasem całości zapisu graficznego. Zestawiając rozkodowane znaki i symbole, ocenia je i porządkuje, poznaje zawartą w zapisie treść i wykorzystuje ją do własnych działań ukierunkowanych na poznawanie otaczającej rzeczywistości¹⁵. Odwołując się do E. Malmquist¹⁶, warto podkreślić, że czytanie to proces rozwojowy, który odbywa się przez całe życie jednostki, począwszy od wczesnego dzieciństwa aż do wieku dojrzałego.

Jak słusznie zauważa A. Balejko¹⁷, nie wszystkie dzieci są w stanie w przeznaczonym na naukę czytania czasie nauczyć się czytać. Zdaniem autora przyczyn niepowodzeń w tym zakresie upatrywać należy przede wszystkim w niewłaściwych metodach nauczania oraz późnym rozpoczynaniu nauki czytania. To powoduje, że dziecko w dzisiejszym systemie nauczania ma utrudniony start szkolny.

Oczywiste jest, że w przedszkolu niewskazane są charakterystyczne dla szkoły metody nauczania. Pożądana jest nauka odbywająca się poprzez zabawę, uwzględniającą indywidualny poziom rozwoju dziecka oraz jego zainteresowania. Symbole, litery, znaki oraz cyfry są przecież nieodłączną częścią otoczenia dziecka. Dzieci szukają ich sensu, zadają pytania, chcą je rozszyfrować. Zdaniem H. Tenty¹⁸ na pierwszy plan we wczesnym nauczaniu czytania musi wysuwać się budzenie ciekawości dzieci znaczeniem tajemniczych znaków, zachęcanie do spontanicznej nauki, a przede wszystkim przekazania radości i przyjemności czerpanej z czytania. O wiele bardziej mozolna jest droga dziecka do czytania, jeśli nie wychodzi ona od jego zainteresowań, gdy na pierwszy plan wysuwa się technika, umiejętność czytania. Czytanie uczy ważnych umysłowych umiejętności, dlatego nigdy nie jest za wcześnie, by w odpowiedni sposób dać dzieciom poznać, jak wielką może sprawiać przyjemność.

¹⁴ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 2005, s. 12.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ R. Sokulski, *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009, s. 302-305.

¹⁷ A. Balejko, *Jak pokonać trudności...*, s. 232-254.

¹⁸ H. Tenta, *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005, s. 8-12.

Rola nauczyciela w organizowaniu procesu nauki czytania

Teoretycy pedagogiki podkreślają potrzebę edukacji promującej wszechstronny rozwój dziecka, w związku z tym podstawą działań edukacyjnych staje się wiedza nauczyciela o właściwościach rozwojowych dziecka oraz zdolność widzenia go jako jednostki rozwijającej się w charakterystyczny dla siebie, indywidualny sposób¹⁹. Nauczyciel wspierający wzrastanie dziecka nie tyle kieruje jego rozwojem, ile w nim uczestniczy, skupia się nie tylko na zdolnościach intelektualnych dzieci i opanowywaniu przez nie wiedzy, ale przede wszystkim na odkrywaniu i pobudzaniu ich naturalnych uzdolnień i predyspozycji. Spostrzeżenia te są istotne w organizowaniu procesu nauki czytania. To właśnie w osobie nauczyciela E. Arciszewska²⁰ dostrzega ostatecznego twórcę i realizatora jednostkowych, niepowtarzalnych programów kształcenia w przedszkolu, innowatora w zakresie doboru skutecznych metod pracy. Jego wiedza, styl pracy, krytyczne i twórcze podejście do procesu nauczania – uczenia się czytania, to niezwykle ważne czynniki wspierające dziecko w tym procesie.

Zdaniem K. Kamińskiej tworzenie dziecku odpowiednich warunków do nabywania tej trudnej umiejętności to przede wszystkim nieprzeszkadzanie mu w jego prawidłowym rozwoju, zgodnym z indywidualnym rytmem. Tworzenie takich sytuacji, w których dziecko będzie samodzielnie podejmowało trud nauki czytania poprzez pokonywanie trudności z tym związanych, staje się zdaniem autorki warunkiem koniecznym. Nauczyciel powinien nie tyle uczyć, ile raczej pomagać dziecku w samodzielnym poszukiwaniu i zdobywaniu przez nie wiedzy, uczyć dziecko „uczenia się”. H. Gardner zauważa, że nauczyciele myślą o umyśle jak o magazynie, który należy zapełnić, tymczasem powinni o nim myśleć jak o instrumencie, którego należy używać²¹. Samodzielne pokonywanie trudności, dochodzenie do osiągnięć daje dziecku ogromną satysfakcję, wiarę we własne możliwości sprawcze. Jest motorem, motywacją do podejmowania kolejnych wysiłków – to łańcuch pozytywnego wzmocnienia. Wiedza gotowa, niejako narzucana przez nauczyciela, budzi opory, uczy dziecko bierności, podporządkowania się wymogom nauczyciela – słowem uczenia się dla innych, nie dla siebie, co najczęściej ma dzisiaj miejsce w szkole. Zatem nauczyciel powinien poszukiwać nowoczesnych, alternatywnych, aktywnych metod uczenia – również czytania, które wpisują się w te tendencje.

Przegląd i założenia alternatywnych metod nauki czytania

Zarówno teoretycy w dziedzinie edukacji, jak i nauczyciele praktycy od lat poszukują optymalnej, najbardziej efektywnej metody przygotowującej dzieci w wieku przedszkolnym do podjęcia nauki czytania²². Temat ten wywołuje wiele emocji. Jedni i drudzy zgod-

¹⁹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*. Zeszyt 1, CODN, Warszawa 2005, s. 55-56.

²⁰ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 238.

²¹ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 28.

²² K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 2005, s. 11.

ni są w opinii, że złożoność problemu i jego wieloaspektowość utrudnia znalezienie uniwersalnej metody nauki czytania, która byłaby odpowiednia dla wszystkich dzieci. Badacz mózgu i procesów w nim zachodzących, M. Spitzer²³, stwierdza zdecydowanie, że idea nauczania wszystkich tego samego i w ten sam sposób nie ma szans efektywnej realizacji, a indywidualizacja tego procesu nie może być „okresowo modnym” szyldem działań reformatorskich. Skoro uczenie przebiega różnie, trzeba, by każde dziecko mogło razem ze swoim nauczycielem odkryć najlepsze dla siebie sposoby i by na nich mogło opierać się we wszystkich etapach edukacji.

Przygotowanie do podjęcia przez dziecko nauki czytania jest procesem długotrwałym, wymaga zatem od nauczyciela mądrej, przemyślanej, ale przede wszystkim systematycznej i konsekwentnej strategii edukacyjnej.

Anna Klim-Klimaszewska²⁴ zauważa, że w przeciwieństwie do powszechnie stosowanych analityczno-syntetycznych metod, w których właściwa nauka czytania rozpoczyna się od poznawania według ściśle opracowanego modelu liter, będących graficznym zapisem głosek, istnieją alternatywne sposoby nauki czytania, zwane też metodami nauki czytania bez liter. Ogólnie ujmując, polegają one na wykorzystaniu globalnej nauki czytania, odpowiednio dobranych wyrazów, z zachowaniem odpowiedniej chronologii ich prezentacji, w ściśle określony przez danego autora sposób. Autorka zaznacza, że we wszystkich tych metodach punktem wyjścia w nauce czytania jest cały tekst – prosty, krótki, zrozumiały oraz ilustracje ściśle z nim związane. Nie stosuje się w nich podręcznika z kolejnymi etapami nauczania, wykorzystuje się natomiast specjalnie opracowany zestaw zabaw, ćwiczeń, zadań. Jak zauważa autorka, niemal we wszystkich alternatywnych metodach nauki czytania przyswajanie alfabetu odbywa się dopiero wówczas, gdy dzieci opanują czytanie. Nie występuje w nich nauczanie liter, choć alfabet jest dzieciom prezentowany. Poznanie alfabetu następuje w trakcie obcowania ze wszystkimi jego literami, zarówno drukowanymi, jak i pisanymi, wielkimi i małymi, przy równoczesnym uczeniu się ich cech różnicujących. Integralną częścią nauki czytania metodami alternatywnymi jest pisanie. Istotne jest, że metody te obejmują polisensoryczne uczenie się wzorów, kształtów literopodobnych oraz liter.

A. Klim-Klimaszewska podkreśla, że nie poprawia się w nich błędów w zapisie dziecka, lecz ciągle pokazuje poprawny wzór. Wszyscy autorzy opracowanych alternatywnych metod nauki czytania postulują rozpoczęcie ćwiczeń w tym zakresie już w grupie dzieci trzyletnich, co wpisuje się we współczesne tendencje edukacyjne.

Klasyfikacja metod nauki czytania

Nauka czytania, jak również pisanie jest dziś podstawowym elementem edukacji dziecięcej, a w procesie tym bardzo istotne znaczenie mają metody nauczania tych czynności.

²³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2008, s. 21; I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 53-54.

²⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2011, s. 254-256.

K. Kamińska stwierdza, że metoda w nauce czytania może być rozumiana jako zespół teoretycznie uzasadnionych działań, które zarówno w założeniach, jak i praktyce prowadzą do uzyskania określonego celu, jakim jest opanowanie umiejętności czytania²⁵. Podziału metod dokonano ze względu na przebieg procesu nauki czytania oraz w wyniku oparcia go na określonych prawidłowościach ze względu na czynnik fonetyczny, fizjologiczny i psychologiczny. Autorka przyjmuje kryterium podziału metod, podając za R. Więckowskim metody:

- syntetyczne – indukcyjne,
- analityczne – dedukcyjne,
- analityczno-syntetyczne – mieszane,
- globalne – całościowe.

Bardziej szczegółowego podziału dokonuje A. Jurek²⁶, wyróżniając poza wymienionymi wyżej również następujące metody:

- eksperymentalne – wprowadzające innowacje poznawcze,
- eklektyczne – kombinowane.

Każdej z wymienionych grup metod przyporządkowane są charakterystyczne dla niej metody szczegółowe.

Alternatywne metody nauki czytania

Na podstawie literatury przedmiotu, analizy treści programowych wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego oraz badań własnych E. Arciszewska zauważa, że postępowanie dydaktyczne nauczycieli w zakresie wstępnej nauki czytania jest obecnie do siebie zbliżone. Jak stwierdza autorka, niezależnie od wykształcenia i stażu pracy nauczycieli model w zakresie nauczania oparty jest zasadniczo na metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym.

Model ten określany jest przez nią jako standardowy lub tradycyjny. Opinie te podziela A. Jurek²⁷. Autorka dokonała przeglądu i analizy metod czytania (i pisania) zastosowanych w najbardziej rozpowszechnionych w szkołach podręcznikach z perspektywy trudności. Wyniki jej badań potwierdzone pracami uczniów pozwoliły na sformułowanie wniosku, iż żadna z tych metod nie tylko nie zapewnia uczniom uzyskania optymalnych osiągnięć w nauce czytania, a wręcz uniemożliwia im zdobycie podstawowych umiejętności wymaganych na tym etapie edukacyjnym. Zatem ogromne znaczenie ma wielokierunkowe przygotowanie dzieci do nauki czytania.

Równoległe jednak wielu nauczycieli, szczególnie wychowania przedszkolnego, poszukuje innowacyjnych, efektywnych rozwiązań metodyczno-programowych poprzez realizację alternatywnych modeli nauki czytania. Zainteresowanie tymi modelami wynika zdaniem E. Arciszewskiej prawdopodobnie z dostępności materiałów, z nieskomplikowa-

²⁵ K. Kamińska, *Nauka czytania...*, s. 61.

²⁶ A. Jurek, *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 161-165.

²⁷ A. Jurek, *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 197.

nych sposobów realizacji innowacyjnych propozycji metodycznych oraz przypuszczalnie z mody na odchodzenie od stereotypowego myślenia o charakterze zobowiązań edukacji wobec małego dziecka. Kształcenie nowego typu opiera się bowiem według autorki na teoriach konstruktywistycznych, które:

- wyznaczają rolę nauczyciela przedszkola jako inspirującego i tworzącego warunki do budowania i przekształcania wiedzy w kontakcie z otoczeniem,
- wyznaczają miejsce dziecka w procesie edukacyjnym jako aktywnego twórcy własnej wiedzy.

Obecnie nauczyciel może wpływać na kształt programu, który realizuje w praktyce. Może dokonywać wyboru programu, modyfikować go lub tworzyć plan autorski, również w zakresie nauczania czytania, co daje mu możliwość wprowadzania zmian zgodnie z nowymi potrzebami edukacyjnymi. Ponieważ programy autorskie mają rozszerzać podstawę programową, zdaniem E. Klim-Klimaszewskiej w przedszkolu można uczyć czytania, oczywiście nie kosztem kształcenia gotowości dzieci do nauki czytania²⁸. Do najczęściej stosowanych alternatywnych metod nauki czytania autorka zalicza:

- odmienną metodę nauki czytania I. Majchrzak,
- Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz,
- symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania J. Cieszyńskiej,
- metodę fonetyczno-literowo-barwną Bronisława Rocławskiego,
- metodę barwno-dźwiękową Heleny Metery,
- naturalną metodę nauki języka Wendy Pye,
- metodę zabawy w czytanie Glenna Domana,
- sojusz metod Ewy Arciszewskiej.

Alternatywne metody nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym – organizacja badań, wnioski, rekomendacje

Badania zostały przeprowadzone w 8 losowo wybranych przedszkolach publicznych na terenie miasta Tychy. Łącznie objęto nimi 50 nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz:

- 50 dzieci w wieku 6 lat,
- 25 dzieci w wieku 5 lat – badanie dwukrotne: październik/kwiecień,
- 25 dzieci w wieku 3 lat – badanie dwukrotne: styczeń/maj,
- 50 dzieci w wieku 3/4 lat – grupy mieszane.

Dla realizacji celów zastosowano metody: sondażu diagnostycznego, obserwacji, indywidualnego przypadku oraz analizy dokumentów. Wybrano: technikę ankiety, technikę wywiadu skategoryzowanego, technikę obserwacji standaryzowanej, technikę analizy dokumentów. Wykorzystano samodzielnie opracowane narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety dla nauczycieli, arkusze obserwacji dziecka 6-letniego, 5-letniego, 4-letniego, 3-letniego, kwestionariusz wywiadu z dzieckiem 6-letnim. Narzędzia te zostały tak

²⁸ E. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 236

skonstruowane, by poznać wiedzę nauczycieli w zakresie alternatywnych metod nauki czytania, przedstawić efekty ich zastosowania, określić umiejętności czytelnice dzieci przedszkolnych ze zróżnicowaniem na wiek oraz sposób nabywania tych umiejętności. Przebadano łącznie 200 respondentów.

Pierwszy etap obejmował rozprawienie ankiet wśród nauczycielek przedszkoli, a także wybranie grup dzieci 3-, 4-, 5- i 6-letnich, które uczyły się czytać różnymi metodami alternatywnymi.

Kolejnym krokiem było przystąpienie do badań tych właśnie dzieci za pomocą arkusza obserwacji oraz kwestionariusza wywiadu. W czasie prowadzenia rozmowy zapewniono dzieciom optymalne warunki działania.

Na potrzeby badań wykorzystano również wcześniej wykonane przez autorkę obserwacje dotyczące efektów stosowanych w jej pracy alternatywnych metod nauki czytania dzieci. Ostatni etap badań polegał na podsumowaniu wyników badań, ich analizie, opracowaniu wniosków oraz rekomendacji dla nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie główne: Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego w swojej praktyce stosują alternatywne metody nauki czytania? wymagało dokładnego opracowania planu badań, i co za tym idzie – określenia problemów szczegółowych, które brzmiały następująco:

Jakie rodzaje alternatywnych metod czytania znają nauczyciele?

Skąd czerpią wiedzę na ich temat?

Czy stosują w praktyce znane im metody?

W jakich przedziałach wiekowych wychowanków wykorzystują alternatywne metody nauki czytania?

Jaka jest opinia nauczycieli na temat efektywności tych metod?

Czy nauczyciele znają i stosują sojusz metod?

Jakie alternatywne metody nauki czytania wykorzystywane są w programach wychowania przedszkolnego realizowanych przez nauczycieli?

Czy dzieci w przedszkolu są zainteresowane nauką czytania, czy i w jaki sposób wyrażają tę potrzebę, czy stworzone są im warunki jej realizacji?

Jaki jest poziom umiejętności czytelnicych dzieci przedszkolnych, uczących się czytać wybraną metodą alternatywną?

Szczegółowe problemy badawcze dotyczyły czterech głównych aspektów prowadzonych przez autorkę badań: wiedzy nauczycieli dotyczącej alternatywnych metod nauki czytania, ich praktyki w tym zakresie, oceny efektywności stosowanych metod, i wreszcie – ich rozpowszechniania, propagowania poprzez wydawnictwa pedagogiczne zajmujące się tworzeniem programów wychowania przedszkolnego, a także pakietów metodycznych dla nauczycieli, będących obudową tych programów. Istotne było także rozpoznanie, czy dzieci w wieku przedszkolnym są zainteresowane nauką czytania, czy i w jaki sposób wyrażają tę potrzebę, czy stworzone są im warunki jej realizacji na miarę indywidualnych możliwości. Problemy te można zatem pogrupować w następujące zagadnienia:

- Znajomość alternatywnych metod nauki czytania wśród nauczycieli przedszkoli.
- Praktyczne wykorzystanie metod alternatywnych nauki czytania w przedszkolach.
- Efektywność stosowanych przez nauczycielki alternatywnych metod nauki czytania dzieci przedszkolnych.
- Gotowość i motywacja dziecka do podjęcia nauki czytania w przedszkolu.
- Wykorzystanie alternatywnych metod nauki czytania w programach wychowania przedszkolnego.

Od merytorycznego przygotowania nauczycieli zależy sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych z dziećmi, nie bez znaczenia jest więc ich wiedza na temat najnowszych metod nauki czytania.

Badania pozwoliły ustalić, że do najbardziej znanych nauczycielkom wychowania przedszkolnego metod należą: odmienna metoda nauki czytania I. Majchrzak oraz Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz. W mniejszym stopniu znana jest symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania J. Cieszyńskiej. I choć są one najczęściej stosowane, to ich znajomość nie jest do końca wystarczająca, bowiem nauczycielki, które zadeklarowały ich wykorzystywanie, nie zawsze znają założenia programowe z nimi związane. Nasuwa się zatem wniosek, iż wiedza na temat tych metod jest powierzchowna, nieugruntowana, pozytkiwana często nie w procesie zdobywania kwalifikacji pedagogicznych, ale w ramach własnego samorozwoju, doskonalenia zawodowego, kursów, szkoleń, konferencji naukowych, co oczywiście jest ważne, ale niewystarczające, by w sposób właściwy i z dobrym skutkiem metody te stosować w praktyce. Najmniej wiedzy miały nauczycielki na temat sojuszu metod E. Arciszewskiej. Żadna z nich nie wykorzystywała go w swojej pracy, tymczasem jest to kompilacja odpowiednio dobranych, niewykluczających się, a raczej wzajemnie uzupełniających metod, dająca nauczycielkom dużą swobodę w działaniu, dobieraniu ćwiczeń, pomocy dydaktycznych. Łączenie różnych metod to ważne przedsięwzięcie edukacyjne, daje bowiem dzieciom o zróżnicowanych przecież predyspozycjach wielokierunkowe możliwości działania w zakresie nauki czytania. Zawsze istnieje szansa, że któraś z proponowanych ścieżek zdobywania wiedzy jest dla danego dziecka właściwsza, łatwiejsza. Właśnie na poziomie edukacji przedszkolnej nauczyciel ma możliwość takiego rozpoznania, ma czas i warunki ku temu, by wspierać dziecko w indywidualnym procesie nabywania umiejętności czytania, a także w jego ogólnym rozwoju.

Wiele nauczycielek wyraziło opinię, iż w przedszkolu nie można w ogóle uczyć czytania, bowiem nie zezwala na to obowiązująca podstawa programowa. Ich zdaniem przedszkole ma za zadanie jedynie przygotowywać dzieci do nauki czytania, która powinna odbywać się dopiero w szkole. Nie jest to w świetle aktualnej literatury pedagogicznej oraz przeprowadzonych przez autorkę badań słuszne podejście do problematyki. To błędna interpretacja założeń podstawy programowej. Rzeczywiście, uczenie czytania w znaczeniu nauki szkolnej nie jest właściwe ze względu na możliwości percepcyjne dziecka przedszkolnego. Ale prezentowane metody alternatywne dają sposobność prowadzenia nauki w sposób rzec można „niezauważalny” przez dziecko, w sposób, który jest dla niego zabawą, odkrywaniem tajemnic świata liter, radością

poszukiwań, a w żadnym wypadku nie jest obciążeniem, nie prowadzi do zniechęcenia dziecka do nauki, jak to często ma miejsce w szkole. Wręcz przeciwnie – motywuje, wyzwała i rozwija ciekawość, aktywizuje funkcje poznawcze, a przede wszystkim czyni z dziecka aktywnego samouczestnika tych zajęć. To dziecko kieruje procesem, rozwija swoje umiejętności w indywidualnym, własnym tempie i czasie, w przeciwieństwie do nauki szkolnej, w której od wszystkich dzieci wymaga się tych samych umiejętności w tym samym czasie. Z przeprowadzonego wywiadu wynika, iż dzieci w przedszkolu chcą się uczyć czytać. Taką opinię wyraziło 98% badanych wychowanków. Jednak motywacja do nauki czytania dzieci u progu edukacji szkolnej wiąże się najczęściej z obawą o dobre stopnie w szkole, rzadziej z chęcią czy możliwością samodzielnego odkrywania, zdobywania wiedzy poprzez korzystanie z książek.

Nauczycielki pracujące metodami alternatywnymi tworzą programy autorskie, poszerzające podstawę programową, umożliwiające prowadzenie zajęć w tym zakresie również z punktu widzenia prawa oświatowego.

Za uczeniem dzieci czytania metodami alternatywnymi już w przedszkolu przemawia niewątpliwie ich efektywność. Badania wykazały, iż poprzez stosowanie metod alternatywnych na każdym szczeblu edukacji przedszkolnej dziecka następuje wzrost jego umiejętności czytelniczych, choć na zróżnicowanym poziomie. Dzieje się tak bez względu na rodzaj zastosowanej metody, ważne jest tylko, by wykorzystywana była zgodnie z założeniami metodycznymi. Nie bez znaczenia jest także wiek dziecka, w którym podejmuje ono naukę czytania. Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że dzieci osiągają znaczący progres umiejętności czytelniczych na każdym poziomie edukacji przedszkolnej – im wcześniej jednak wybrana metoda zostaje wdrożona, tym większe są szanse dziecka na osiągnięcie sukcesu w nauce czytania. Sukcesu nie tylko na poziomie odczytywania wyrazów czy prostych zdań, ale również umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem, co jest celem samym w sobie nauki czytania, a często stanowi ogromny problem wielu uczniów na późniejszym etapie edukacji szkolnej.

Przeprowadzona analiza przypadku pozwala na stwierdzenie, iż metody alternatywne nauki czytania mogą być również pomocne dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza gdy chodzi o zaburzenia słuchu centralnego, które zdecydowanie utrudniają mu nie tylko funkcjonowanie społeczne i zdobywanie wiedzy, ale przede wszystkim nabywanie umiejętności czytelniczych.

Po podsumowaniu powyższych rozważań nasuwa się refleksja, iż nowatorskie rozwiązania edukacyjne pojawiają się na szczeblu wychowania przedszkolnego, ale w niewystarczającym zakresie.

Czytanie należy do podstawowych umiejętności człowieka, dlatego też nauka czytania, a także związana z nią ściśle nauka pisania są fundamentalnym elementem dziecięcej edukacji, a ogromne znaczenie mają metody, za pomocą których się to czyni. Nieustanne wzbogacanie warsztatu pracy, poszukiwanie nowych, adekwatnych do rzeczywistości pedagogicznej rozwiązań metodycznych, samorozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego powinny być priorytetem ich działań.

Rekomendacje dla nauczycieli wychowania przedszkolnego:

- W przedszkolu powinna odbywać się nauka czytania, jednakże dostosowana do predyspozycji dziecka – bez negatywnej oceny, rozliczania z umiejętności, stawiania wymagań, ale zgodnie z zainteresowaniami, możliwościami, potrzebami dziecka, w jego indywidualnym tempie.
- Naukę tę należy rozpocząć jak najwcześniej – najlepiej w grupie dzieci najmłodszych, trzylatków.
- Wskazane jest, by w nauce czytania wykorzystywać alternatywne metody – koncepcje nauczania, są one dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka przedszkolnego.
- Warunkiem wykorzystywania metod alternatywnych jest dokładna znajomość ich założeń.
- Ważne jest, by w sposób właściwy łączyć różne metody, tak by dać szansę każdemu dziecku na osiągnięcie sukcesu.

Bibliografia

- Arciszewska E., *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Balejko A., *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 1999.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, UAM, Poznań 1992.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Plenkiwicz M., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Wydawnictwo „Arcanus”, Bydgoszcz 1999.
- Jurek A., *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Jurek A., *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2011.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1; A-F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Sokulski R., *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2008.
- Taboń S., *Istota czytania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Tenta H., *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*. Zeszyt 1, CODN, Warszawa 2005.

Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.

Jaszczyszyn E., *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. Dz.U. poz. 97).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r.

ALTERNATYWNE METODY NAUKI CZYTANIA U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie: Artykuł skierowany jest do nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przedstawia teoretyczne podstawy procesu czytania – ujęcie definicyjne tego procesu, jego psychofizjologiczne uwarunkowania, istotę i funkcje czytania, a także krótki przegląd alternatywnych metod nauki czytania. Podkreśla też rolę nauczyciela w organizowaniu tego procesu. Zawarty w nim opis i analiza badań pozwala na poznanie fragmentu rzeczywistości pedagogicznej dotyczącej wiedzy nauczycieli na temat nowatorskich metod nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym, praktycznego jej wykorzystania oraz efektywności tych metod. Wnioski płynące z badań służą refleksji dotyczącej nowych potrzeb, możliwości, ale i specyficznych trudności małych wychowanków. Są z pewnością wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela, który w sposób aktywny, dynamiczny powinien sprostać zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: innowacyjne metody nauki czytania, metody alternatywne, indywidualizacja, integracja percepcyjno-motoryczna, kompetencje czytelnicze, efektywność alternatywnych metod nauki czytania

ALTERNATIVE METHODS OF TEACHING READING AT PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The article is aimed at preschool teachers and presents the theoretical basis of the reading process - the recognition of definition of the process, its psycho-physiological determinants, the nature and functions of reading, and a brief overview of alternative methods of teaching reading. She also emphasizes the role of the teacher in organizing this process.

Keywords: innovative methods of teaching reading, alternative methods, individualization, perceptual - motor integration, reading competence, the effectiveness of alternative methods of teaching reading.

Beata Matuszek*

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCE UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Przekroczenie progu szkolnego i rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej to ważny moment w życiu dziecka i jego rodziny. Temat rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej często pojawia się podczas uroczystości rodzinnych i spotkań ze znajomymi. Rozmowom towarzyszą działania dotąd dziecku nieznane – kompletowanie przyborów szkolnych, zakup zeszytów czy stroju gimnastycznego. Rodzice, wyposażeni w doświadczenia z własnej edukacji, starają się jak najlepiej przygotować dziecko do pełnienia roli ucznia. Jednak aktywna postawa rodziców i ich starania nie zapewnią dziecku sukcesów szkolnych. O tym, czy dziecko będzie osiągało sukcesy, czy też doświadczało porażek, decyduje wiele czynników. Czynniki wewnętrzne (tkwiące w samym dziecku), sytuacja rodzinna i jakość pracy nauczyciela znacząco wpływają na poziom opanowania umiejętności i wiadomości wynikających z podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej.

Szkoła oczekuje od ucznia rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej samodzielności, zaradności, umiejętności koncentracji uwagi, obowiązkowości, współpracy z nauczycielami i rówieśnikami, zaangażowania w życie klasy i szkoły oraz umiejętności komunikowania się z innymi. Dojrzałość emocjonalno-społeczna oraz poziom rozwoju funkcji poznawczych zadecyduje o tym, czy dziecko sprosta wymaganiom i oczekiwaniom. Wszelkie zaburzenia w sferze emocjonalnej, społecznej i poznawczej nie ułatwią startu szkolnego. Problemy dydaktyczne wynikające z zaburzeń występują w zakresie każdego typu edukacji, m.in. polonistycznej, matematycznej, społecznej, technicznej, przyrodniczej, muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka nowożytnego.

Pierwsze trudności, jakie pojawiają się w szkole, wiążą się z nauką czytania (w tym czytania ze zrozumieniem), pisania i liczenia. W początkowym okresie trudności są wskazaniem do wzmożonej, systematycznej pracy, w późniejszym okresie wymagają szczególnej uwagi, gdyż często są powodem zaburzeń w sferze emocjonalno-społecznej. Pojawiające się trudności szkolne nie są problemem samego ucznia. Organizacja pomocy pedagogiczno-psychologicznej wymaga zaangażowania wszystkich osób biorących udział w procesie kształcenia i wychowania dziecka: nauczycieli, rodziców, pedagoga szkolnego oraz specjalistów. Konieczne jest podjęcie działań mających na celu pokonanie trudności i wyrobienie odpowiedniej postawy intelektualnej, sprzyjającej uczeniu się. Niejednokrotnie jednak droga do sukcesu jest długa, wyboista i kręta.

O tym, jak dziecko będzie funkcjonowało w warunkach szkolnych, zadecyduje jego dojrzałość szkolna, czyli gotowość do podjęcia nauki czytania, pisania i liczenia oraz

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, czynny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

do funkcjonowania w grupie społecznej. Gotowość ta w dużym stopniu zależy od wieku kalendarzowego dziecka, indywidualnego tempa rozwoju, stopnia usamodzielnienia, tempa pracy oraz zaangażowania rodziców i nauczycieli przedszkola w przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki (zapewnienie dziecku warunków do wszechstronnego rozwoju). Aneta Czerska w artykule zatytułowanym „Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka” pisze: „Dzieci, które są ofiarami skrajnego zaniedbania, dostarczają nam wiedzy, że bez dotykania nie rozwinię się zmysł dotyku, bez słyszenia mowy nie rozwinię się mowa, a dziecko zamknięte lub przywiązane nie nauczy się chodzić, gdyż do rozwoju mózgu niezbędna jest stymulacja, przypadkowa lub celowa”¹. Obok niedojrzałości do podjęcia nauki w szkole trudności w nauce powoduje: obniżona sprawność intelektualna, zaburzenia mowy (w tym nieprawidłowa artykulacja), posługiwanie się gwarą i żargonem, zaburzenia funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych, przewlekłe schorzenia, czynniki psychologiczne (brak zainteresowania czytaniem i pisanem oraz brak motywacji do nauki), zaniedbania środowiskowe, złe metody nauczania i błędy pedagogiczne. Specyficzne trudności w nauce czytania, pisanie i liczenia nazywa się dysleksją, dysortografią i dyskalkulią. Przyczyny występowania tych trudności wyjaśniają koncepcje biologiczne, psychologiczne i pedagogiczne². Według specjalistów liczba dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu to około 10% do 15% uczniów. Wśród nich dyslektycy stanowią zaledwie 2% do 4%³.

Poważną przyczyną trudności w nauce czytania i pisanie, zaburzeń w komunikacji oraz trudności ze skupieniem uwagi jest nieprawidłowe funkcjonowanie analizatora wzrokowego i słuchowego oraz zaburzenia mowy. Dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową wadliwie odzwierciedlają kształty liter, mogą mieć poważne kłopoty w różnicowaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu figur geometrycznych i liter. Zaburzenia percepcji kształtu oraz analizy i syntezy wzrokowej przejawiają się w czytaniu, pisaniu i przepisywaniu. Dziecko myli litery podobne, które różnią się drobnymi elementami graficznymi, np. a/o, m/n, l/t, h/k. Przy przepisywaniu opuszcza litery lub części wyrazów, gubi drobne elementy liter, w starszych klasach boryka się z problemem wciąż popełnianych błędów ortograficznych⁴. Innym powodem trudności są nieprawidłowości w posługiwaniu się mową. Każda nieprawidłowość w mówieniu czy rozumieniu mowy może się ujawnić w mowie pisanej. Dlatego tak ważne jest wszechstronne rozwijanie mowy u dzieci, zanim rozpoczną naukę czytania i pisanie, zwłaszcza tych, u których obserwuje się opóźnienia czy zaburzenia językowe. Szczególne znaczenie w powstawaniu trudności mają zaburzenia słuchu fonematycznego, czyli zdolności do rozpoznawania dźwięków mowy oraz świadomości fonologicznej – zdolności wyodrębniania elementów strukturalnych, z których składa się mowa, dostrzegania pojedynczych

¹ A. Czerska, *Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, t. 6, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 19-20.

² E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 11-26; P. Bąbel, E. Srebro, *Dyskalkulia*, [w:] A. Girmakowska, A. Jałowicz (red.), *Jak przezwyciężać trudności w nauce?*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008, s. 36-40.

³ A. Czajkowska, *Trudności w nauce czytania i pisanie*, <http://www.dziecirosna.pl> [dostęp: 13.10.2014].

⁴ Ibidem.

zdań składających się na dłuższą wypowiedź, wyrazów w zdaniu, a w wyrazach – sylab i głosek⁵. Innym powodem trudności w nauce jest nieprawidłowe funkcjonowanie analizatora słuchowego. Problem jest o dużo poważniejszy, w przypadku gdy powodem trudności nie są zaburzenia słyszenia, a centralne zaburzenie przetwarzania słuchowego (APD – *Auditory Processing Disorders* lub CAPD – *Central Auditory Processing Disorders*), stanowiące przedmiot badań i analiz przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: otolaryngologów, audiologów, psychologów, pedagogów, neurologów i logopedów. Problem jest istotny, gdyż uczeń z problemem centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego realizuje obowiązek szkolny w szkole masowej.

W ostatnim czasie obserwuje się rosnącą liczbę uczniów z trudnościami w lokalizacji, rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków, trudnościami w formułowaniu wypowiedzi, rozumieniu mowy oraz z zaburzeniami lateralizacji. Przypuszczenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i rodziców, iż powodem trudności komunikacyjno-społecznych we wczesnym okresie życia mogą być centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego, wymagają przeprowadzenia specjalistycznych badań i postawienia diagnozy uprawniającej do uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Sprawa jednak nie jest tak prosta, jak się wydaje. Chociaż przez ostatnich 30 lat ukazało się wiele artykułów dotyczących zaburzeń przetwarzania słuchowego (*Auditory Processing Disorders*, APD), nadal nie ma szeroko zaakceptowanej definicji tego zespołu, kryteriów diagnostycznych i sposobów postępowania leczniczego⁶. Ustalono natomiast symptomy mogące wskazywać na występowanie CAPD. U uczniów z deficytami i zaburzoną pracą centralnego układu nerwowego stwierdza się:

- kłopoty z koncentracją uwagi;
- problemy ze skupieniem się na głosie nauczyciela;
- pismo o charakterze dysgraficznym;
- trudności w czytaniu, polegające na niewłaściwym łączeniu głosek w sylaby, a później w wyrazy;
- trudności z dobrym słyszeniem w szumie powszechnym na korytarzach szkolnych oraz nadwrażliwość na dźwięki;
- mylenie podobnie brzmiących głosek, jak p/b, t/d, głosek dźwięcznych z bezdźwięcznymi, błędy ortograficzne typu słuchowego oraz trudności w nauce języków obcych;
- brak umiejętności konstruowania płynnych wypowiedzi;
- konieczność kilkakrotnego powtarzania poleceń;
- często opóźniony rozwój mowy;
- ograniczone rozumienie mowy, gdy nie jest kierowana bezpośrednio wprost do odbiorcy, i/lub częste nieprawidłowe zrozumienie pytań i poleceń, szczególnie gdy są długie i skomplikowane;
- zaburzenie intonacji (mowa monotonna, cicha albo odwrotnie: bardzo szybka i zbyt głośna);

⁵ Ibidem.

⁶ J. Majak, *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otorinolaryngologia” 2013, nr 12 (4), s. 162.

- „skołowanie” po przebywaniu w głośnym środowisku;
- częste bóle głowy;
- zaburzoną koncentrację i krótką zdolność utrzymywania uwagi;
- osłabienie pamięci słuchowej (tj. trudności z zapamiętaniem i/lub powtórzeniem usłyszanej informacji), trudności z uczeniem się na pamięć i zapamiętywaniem sekwencji dźwięków (na przykład nazw dni tygodnia, miesięcy czy tabliczki mnożenia);
- nadmierna potrzeba hałasowania⁷.

Do częstych czynników, które mogą przyczyniać się do wystąpienia Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego, należą:

- wcześniactwo;
- niedotlenienie w czasie porodu;
- częste zapalenia ucha środkowego,
- genetyczne dyspozycje – dysleksja⁸.

Zaburzenia CAPD są powodem poważnych problemów w sferze dydaktyczno-społecznej i emocjonalnej. W artykule pt. „Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD)” czytamy: „Zaburzenia przetwarzania słuchowego charakteryzują się niemożnością całkowitego wykorzystania informacji płynących z bodźców akustycznych przy prawidłowym ich odbiorze w obwodowych strukturach słuchowych. Ich przyczyną jest nieprawidłowa realizacja co najmniej jednej z wyższych funkcji słuchowych. Zaburzenia przetwarzania słuchowego występują u 5% populacji dzieci w wieku 5–10 lat. Towarzyszą dysleksji, specyficznym trudnościom w nauce, specyficznym zaburzeniom językowym, zaburzeniom integracji sensorycznej i nadpobudliwości psychoruchowej. Ich objawy przyczyniają się do nieprawidłowości w funkcjonowaniu poznawczym i psychicznym dziecka, co w praktyce oznacza niedostateczne opanowanie materiału szkolnego (czytanie i pisanie), oraz nieadekwatne reakcje emocjonalne, a także budowanie nieprawidłowych relacji w grupie rówieśniczej”⁹.

W celu ustalenia zależności pomiędzy centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego a trudnościami w nauce przeprowadzono badania naukowe z udziałem uczniów klas drugich w Sandomierzu. Badaniom poddano 20 uczniów. Grupę badawczą wyłoniono, przeprowadzając przesiewowe badania słuchu, składające się z audiometrii tonalnej¹⁰. Dzieci, które miały negatywny bądź wątpliwy wynik audiometrii tonalnej, zostały wyłączone z badania. Kolejność przeprowadzonych badań była jednakowa dla każdego ucznia. Pierwszy blok badań zawierał: Test Rozdzielności Słyszania (słowny), Test Różnicowania Sekwencji Częstotliwości (*Frequency Pattern Test*), Test odtwarzania struktur rytmicznych M. Stambak oraz Logopedyczny Test Przesiewowy. Drugi blok badań zawierał testy au-

⁷ Materiały Centrum Logopedycznego.PL opublikowane na stronie: <http://www.logopedia.pl>. [dostęp: 13.10.2014].

⁸ Ibidem.

⁹ J. Rostkowska, *Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD)*, „Nowa Audiofonologia” 2014, nr 3 (4), s. 39.

¹⁰ B. Stutch, Z.M. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (3), s. 64.

diologiczne z programu APD: DLF, SPN, DLI, aSPN. Opiekunowie dzieci wypełnili Skale Zachowań Słuchowych (*Scale of Auditory Behavior*). Wychowawca-nauczyciel nauczania zintegrowanego miał za zadanie wypełnić ankietę dotyczącą trudności w nauce dziecka¹¹.

Innym zagadnieniem interesującym badaczy różnych dyscyplin naukowych jest wpływ hałasu na funkcjonowanie dziecka w szkole. Badania wpływu hałasu na słuch, funkcje poznawcze i umiejętności szkolne dzieci prowadzone są w coraz większej liczbie ośrodków zarówno w Polsce, jak i na świecie¹².

W przypadku dziecka napotyającego trudności dydaktyczne konieczne jest przeprowadzenie diagnozy mającej wskazać ich przyczyny. Przy specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu przeprowadza się diagnozę lekarską, psychologiczną i pedagogiczną. Diagnoza pedagogiczna stanowiąca element szerokiego postępowania rozpoznawczego obejmuje:

- ocenę poziomu czytania;
- ocenę poziomu pisania;
- diagnozę środowiska rodzinnego;
- diagnozę prognostyczną¹³.

Diagnoza pedagogiczna, podobnie jak pozostałe diagnozy (lekarska i psychologiczna), musi być stosowana indywidualnie, dla każdego przypadku z osobna. Jej wiarygodność zwiększa się wówczas, gdy nauczyciel-badacz stwarza warunki umożliwiające dotarcie do rzeczywistych trudności dziecka, do ich źródeł. Nie zadowala się natomiast tylko pobieżną oceną symptomów występowania tych trudności¹⁴.

Dla prognozy postępów w nauce czytania i pisania cenne jest obserwowanie:

- wad wymowy,
- trudności w wyodrębnianiu i różnicowaniu głosek,
- trudności w zapamiętywaniu tekstów, wierszyków, piosenek,
- ubóstwa słownictwa i nieporadności wypowiedzi,
- słabego poziomu rysunków: występowanie rysunków stereotypowych będących naśladowaniem pracy kolegów lub rysunków bogatych w szczegóły, ale chaotycznych, zamazanych, brudnych¹⁵.

Uczeń z problemami w nauce przechodzi badanie pedagogiczne i psychologiczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Gdy istnieje taka konieczność, przeprowadza się dodatkowe badania specjalistyczne: logopedyczne, psychiatryczne i audiologiczne. Lekarz audiolog po wykonaniu badania stawia diagnozę medyczną i określa rodzaj niepełnosprawności.

Podczas diagnozowania dziecka przeprowadza się wywiad rodzinny, medyczny, edukacyjny i dotyczący rozwoju mowy. Dodatkowo uwzględnia się lateralizację i czynniki

¹¹ Ibidem.

¹² K. Kochanek, L. Fajdek, A. Piłka, *Ocena wpływu hałasu szkolnego na wyniki testów centralnych funkcji słuchowych*, „Nowa Audiofonologia” 2013, nr 2 (5), s. 37-41.

¹³ E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza...*, s. 33.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ E. Miętka, *Problemy dzieci dyslektycznych i dysgraficznych*, [w:] A. Giermakowska, A. Jałowicka (red.), *Jak przezwyciężać trudności w nauce? Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2008, s. 19.

ryzyka: rozwój układu nerwowego, schorzenia ucha środkowego, wiek dziecka, poziom rozwoju intelektualnego, motywację do nauki, poziom pamięci, stan słuchu obwodowego. Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego można zdiagnozować po 7 roku życia (wiąże się to z procesem dojrzewania układu słuchowego). Wcześniejsze rozpoznanie jest trudne i dyskusyjne. Zaświadczenie lekarskie (o ile lekarz audiolog zgodzi się podpisać) wydaje się w celu uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W zaleceniach dotyczących edukacji (czy dziecko wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy) lekarz wpisuje: dostosowanie organizacji nauki i metod pracy do dziecka z niedosłuchem centralnym¹⁶, adres zamieszkania rodziców, czas, na jaki wydaje się orzeczenie, oraz rodzaj niepełnosprawności.

Badanie psychologiczne pozwala ustalić: poziom rozwoju umysłowego, funkcji poznawczych, poziom wiadomości ogólnych, pojemność i funkcjonowanie pamięci słuchowej bezpośredniej, poziom myślenia przyczynowo-skutkowego, poziom funkcjonowania procesów analizy i syntezy wzrokowej, tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego, lateralizację, rozumienie poleceń słownych, rozumienie mowy w hałasie, rozwój mowy, artykulację, stopień wykonywania poleceń, poziom graficzny pisma, technikę czytania, rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne, rozwiązywanie zadań z treścią, motywację do nauki, komponenty emocjonalne¹⁷.

W zaleceniach zespół oceniający może zaproponować prowadzenie zajęć rewalidacyjnych ukierunkowanych na wyrównywanie zaburzonych funkcji, zmniejszenie ilości, stopnia trudności i obszerności zadań, dzielenie materiału na mniejsze partie, wyznaczanie czasu na ich opanowanie i odpytywanie, umożliwienie uczniowi korzystanie z materiału konkretnego, wzrokowego lub odnoszącego się do bliskich mu doświadczeń, podsumowanie przez nauczyciela najistotniejszych treści po zakończeniu określonego zadania, a przed rozpoczęciem następnego zagadnienia pozostawienie uczniowie większej ilości czasu na wykonanie zadania i udzielenie odpowiedzi¹⁸. W uzasadnieniu wskazuje się elementy diagnozy, uzasadniając potrzebę kształcenia specjalnego, na przykład: „Występująca u ucznia dysfunkcja słuchu utrudnia mu percepcję materiału na lekcjach. W związku z powyższym uczeń wymaga szczególnej opieki pedagogicznej i stworzenia mu optymalnych warunków do odbioru mowy i realizowania materiału szkolnego”¹⁹. Po dostarczeniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dyrektor placówki organizuje uczniowi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, uwzględniając zalecenia zespołu orzekającego. Zapewnia dziecku zajęcia rewalidacyjne.

W przypadku dzieci napotyujących trudności w nauce bardzo ważna jest współpraca szkoły z rodzicami dziecka. Rodzice, którym zależy na prawidłowym rozwoju dziecka, często szukają winnych zaistniałej sytuacji i nie wykazują chęci współpracy. Są znie-

¹⁶ Informacje podano na podstawie zaświadczenia lekarskiego, potrzebnego w celu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w przypadku istnienia choroby dziecka, wydanego przez audiologa dziecku z niedosłuchem centralnym, określonego jako dziecko słabosłyszące.

¹⁷ Informacje podano na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niedosłuch, uzyskanego przez chłopca zdiagnozowanego przez audiologa jako dziecko słabosłyszące.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

cierpliwieni i sfrustrowani. Nie potrafią pogodzić się z tym, że ich dziecko nie osiąga sukcesów i jest „gorsze” od rówieśników. Dzieciom zarzucają lenistwo i głupotę. Takie podejście dorosłych nie pomaga – wręcz szkodzi. Tylko świadomi problemów rodzice są w stanie pomóc dziecku pokonać trudności. Pomocny w pracy z rodzicami z pewnością będzie dekalog dla rodziców dzieci dyslektycznych prof. dr hab. Marty Bogdanowicz oraz odpowiadający mu dekalog dla nauczyciela.

Dekalog dla rodziców dzieci dyslektycznych

NIE – „nie czynь bliźniemu, co Tobie niemiłe”.

1. Nie traktuj dziecka jak chorego, kalekiego, niezdolnego, złego lub leniwego.
2. Nie karz, nie wyśmiewaj dziecka w nadziei, że zmobilizujesz je do pracy.
3. Nie łudź się, że dziecko „samo z tego wyrośnie”, „weźmie się w garść”, „przysiądzie fałdów” lub że ktoś je z tego „wyleczy”.
4. Nie spodziewaj się, że kłopoty dziecka pozbawionego specjalistycznej pomocy ograniczą się do czytania i pisania i skończą się w młodszych klasach szkoły podstawowej.
5. Nie ograniczaj dziecku zajęć pozalekcyjnych, aby miało więcej czasu na naukę, ale i nie zwalnij go z systematycznych ćwiczeń.

TAK – „strzeżonego Pan Bóg strzeże”.

6. Staraj się zrozumieć swoje dziecko, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia, aby zapobiec trudnościom szkolnym.
7. Spróbuj jak najwcześniej zaobserwować trudności dziecka: na czym polegają i co jest ich przyczyną. Skonsultuj się ze specjalistą (psychologiem, pedagogiem, logopedą).
8. Aby jak najwcześniej pomóc dziecku:
 - zaobserwuj w codziennej pracy z dzieckiem, co najskuteczniej mu pomaga;
 - korzystaj z odpowiedniej literatury i fachowej pomocy nauczyciela-terapeuty (w formie terapii indywidualnej i grupowej);
 - bądź w stałym kontakcie z nauczycielem i pedagogiem szkolnym.
9. Bądź życzliwym, pogodnym, cierpliwym przewodnikiem i towarzyszem swego dziecka w jego kłopotach szkolnych.
10. Chwal i nagradzaj dziecko nie tyle za efekty jego pracy, ile za włożony w nią wysiłek. Spraw, aby praca z dzieckiem była przyjemna dla was obojga.

(prof. dr hab. Marta Bogdanowicz)

Dekalog dla nauczycieli dzieci dyslektycznych

NIE

- Nie traktuj ucznia jak chorego, kalekiego, niezdolnego, złego lub leniwego.
- Nie karz, nie wyśmiewaj w nadziei, że zmobilizujesz go do pracy.

- Nie łudź się, że „sam z tego wyrośnie”, „weźmie się w garść”, „przysiądzie fałdów” lub że ktoś go z tego „wyleczy”.
- Nie spodziewaj się, że kłopoty ucznia pozbawionego specjalistycznej pomocy ograniczą się do czytania i pisania i że skończą się w młodszych klasach szkoły podstawowej.
- Nie ograniczaj uczniowi zajęć pozalekcyjnych, aby miał więcej czasu na naukę, ale i nie zwalnij go od systematycznych ćwiczeń i pracy nad sobą.

TAK

- Staraj się zrozumieć swojego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia.
- Zapobiegaj pogłębianiu się trudności szkolnych i wystąpieniu wtórnych zaburzeń nerwicowych.
- Spróbuj jak najwcześniej zaobserwować trudności ucznia: na czym polegają i co jest ich przyczyną. Skonsultuj problemy dziecka ze specjalistą (psychologiem, pedagogiem, logopedą, a w razie potrzeby z lekarzem).
- Aby jak najwcześniej pomóc uczniowi, bądź w kontakcie z poradnią, wykorzystuj wyniki badań i zalecenia specjalistów zawarte w opinii psychologiczno-pedagogicznej.
- Ustal kontrakt pomiędzy tobą, rodzicami i dzieckiem, który określa reguły współpracy: dziecko uczyni odpowiedzialnym za pracę nad sobą, rodziców za pomaganie dziecku, a nauczyciela za bycie doradcą. Zaobserwuj podczas codziennych lekcji, co najskuteczniej pomaga dziecku,
- Bądź w stałym kontakcie z jego pedagogiem terapeutą i, korzystając z jego wskazań, włączaj do zajęć dydaktycznych potrzebne dziecku ćwiczenia. Opracuj program indywidualnych wymagań wobec ucznia, dostosowany do jego możliwości i wkładu pracy. Oceniaj go na podstawie odpowiedzi ustnych i treści prac pisemnych. Nie każ mu głośno czytać przy całej klasie. Pozwól mu korzystać ze słownika i daj więcej czasu na zadania pisemne. Dyktanda i prace pisemne oceniaj jakościowo (opisowa ocena błędów), pod warunkiem systematycznej pracy, znajomości reguł ortografii i korekty błędów w zeszytach.
- Nagradzaj za wysiłek i pracę, a nie za jej efekty.
- Bądź życzliwym, cierpliwym przewodnikiem ucznia w jego problemach²⁰.

(prof. dr hab. Marta Bogdanowicz)

Bibliografia

- Bąbel P., Srebro E., *Dyskalkulia*, [w:] A. Girmakowska, A. Jałowicz (red.), *Jak przezwyciężyć trudności w nauce?*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008.
- Czajkowska A., *Trudności w nauce czytania i pisania*, <http://www.dziecirosna.pl> [dostęp: 13.10.2014].

²⁰ M. Bogdanowicz, <http://www.dysleksja.pierwszapotoc.net.pl/dekalog.php> [dostęp: 13.10.2014].

- Czerska A., *Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, t. 6, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kochanek K., Fajdek L., Piłka A., *Ocena wpływu hałasu szkolnego na wyniki testów centralnych funkcji słuchowych*, „Nowa Audiofonologia” 2013, nr 2 (5).
- Majak J., *Trudności diagnostyczne w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otorynolaryngologia” 2013, nr 12 (4).
- Materiały Centrum Logopedycznego.PL opublikowane na stronie: <http://www.logopedia.pl>. [dostęp: 13.10.2014].
- Miętka E., *Problemy dzieci dyslektycznych i dysgraficznych*, [w:] A. Giermakowska, A. Jałowiecka (red.), *Jak przezwyciężać trudności w nauce? Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2008.
- Rostkowska J., *Aktywny Trening Słuchowy – element terapii pacjentów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (APD)*, „Nowa Audiofonologia” 2014, nr 3 (4).
- Statuch Z.B., Kurkowski Z.M., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej*, „Nowa Audiofonologia” 2012, nr 1 (3). www.czytelniamedyczna.pl. [dostęp: 13.10.2014].

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCE UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: Artykuł porusza zagadnienia związane z przyczynami trudności w nauce uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Szczególną uwagę poświęcono przyczynom trudności w nauce czytania i pisania oraz diagnozie pedagogicznej pozwalającej ustalić ich przyczyny. Artykuł zamyka dekalog dla rodziców i nauczycieli dzieci dyslektycznych autorstwa prof. dr hab. Marty Bogdanowicz.

Słowa kluczowe: problemy w nauce, trudności w nauce, trudności w nauce pisania, trudności w nauce czytania, trudności szkolne, diagnoza trudności szkolnych, diagnoza pedagogiczna

THE LEARNING DIFFICULTIES' CAUSES OF PUPILS IN 1TH-3RD CLASSES LEVEL

Abstract: Causes of learning difficulties of pupils in 1th-3rd classes were brought up in the article. The author is devoting the particular attention to causes of the problem in the learning to read and write and the pedagogic diagnosis which they let establish its causes. The Decalogue for parents and teachers of dyslexic children written by Prof. Marta Bogdanowicz was introduced in the last part of the article.

Keywords: problems in learning, learning difficulties, learning difficulties in writing and reading, school problem, diagnosis of school problems, pedagogic diagnosis

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I LĘK W RELACJACH INTERPERSONALNYCH

Wstęp

Człowiek, egzystując w otaczającym go świecie, dostosowuje się do warunków, jakie narzuca mu środowisko. Jest to odwieczne prawo ewolucji zmuszające do wysiłku odpowiadającego na pojawiające się zmiany zarówno w przyrodzie, jak i wśród otaczających go ludzi. Nieustanne wyzwania oraz różnego typu zagrożenia płynące z otoczenia wyznaczają indywidualną perspektywę rozwoju, a uczucie niepokoju częstokroć stymuluje do wzrostu. Jak pisze K. Widelska: „[...] prowokuje ono jednostkę do takich reakcji, zmian i rozwoju, aby mogła przeżyć w świecie i uczestniczyć w pełni w życiu wspólnoty ludzkiej”¹.

Według współczesnych psychologów społecznym nieporozumieniem jest traktować człowieka w sposób wyizolowany od kontekstu społecznego. Uważają oni, iż ludzkie myślenie, życie emocjonalne oraz postępowanie zdeterminowane jest obecnością innych ludzi². Dzięki różnorodnym kontaktom z innymi jednostka uczy się funkcjonować w otaczającym ją świecie. W zależności od warunków wyznaczanych przez środowisko kształtuje się indywidualny sposób reakcji wobec pojawiających się trudności; w większym bądź mniejszym stopniu przystosowawczy.

Oceną indywidualnego poziomu funkcjonowania społecznego zajęła się grupa badaczy pod kierownictwem J. Hilla³, która wyodrębniła sześć następujących obszarów: praca, miłość, przyjaźń, kontakty społeczne, radzenie sobie na co dzień i umiejętność negocjowania. Rozwijając tę koncepcję, P. Tyrer wskazał kolejne, istotne dla funkcjonowania społecznego obszary: relacje społeczne, rodzinne i seksualne, aktywność w domu oraz w czasie wolnym, finanse⁴. Ciekawą propozycję badania funkcjonowania społecznego przedstawił J. Allen⁵. Wyróżnił aż dziewięć różnych relacji opisujących najważniejsze sfery działania człowieka, z których warte podkreślenia są relacje z: przyjaciółmi, partnerami życiowymi, rodzicami, kolegami z pracy czy szkoły, stosunek do samego siebie oraz stosunek do używek i czynności nawykowych, traktowany jako substytut przywiązania.

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

¹ K. Widelska, *Krajobrazy lęku*, [w:] A. Kępiński, *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 354.

² Za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

³ J. Hill, R. Harrington, H. Fudge, M. Rutter, A. Pickles, *Adult personality functioning assessment: An investigator-based standardized interview*, „British Journal of Psychiatry” 1989, nr 155, s. 24-35.

⁴ P. Tyrer, H. Seivewright, T. Johnson, *Persistent social dysfunction in anxious and depressed patients with personality disorders*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2004, nr 109, s. 104-109.

⁵ J.G. Allen, T. Haslam-Hopwood, *Commentary on „Constituting community: Creating a place for oneself*, „Psychiatry” 2005, nr 3 (68), s. 214-219.

W artykule skupiono się nad następującymi obszarami funkcjonowania społecznego: budowanie kontaktów z otoczeniem, lęk hamujący kontakty oraz poszukiwanie wsparcia społecznego w trudnych sytuacjach.

Budowanie kontaktów z innymi

Kontakty społeczne w najszerszym rozumieniu to relacje z innymi ludźmi o charakterze poznawczo-emocjonalnym, cechujące się relatywnie niskim poziomem kontaktów fizycznych, dowolnością zarówno uczestniczenia w nich, jak i otwierania się wobec innych⁶. Kontakt z drugą osobą zostaje nawiązany, jeśli będzie spełnionych kilka warunków, między innymi: bliskość przestrzenna i czasowa, skłonność do nawiązania kontaktu czy umiejętność komunikowania się.

Kontakty społeczne są obszarem, w którym realizowane są różnorodne potrzeby, zwłaszcza te najbardziej podstawowe, dotyczące kształtowania się relacji międzyludzkich. Choć z natury swojej niezobowiązujące, kontakty społeczne zapewniają realizację potrzeby przynależności i usuwają poczucie osamotnienia. Regularność, nawet sporadyczna, tego typu kontaktów, wprowadza pewien stopień przewidywalności w świecie jednostki oraz daje poczucie bezpieczeństwa.

Kontakty z innymi pozwalają wielu osobom przezwyciężyć samotność. We współczesnych wysoko uprzemysłowionych społeczeństwach pośpiech, powierzchowność bądź brak kontaktów doprowadza do izolacji społecznej, a w konsekwencji do depresji. Dla niektórych ludzi, zwłaszcza o podwyższonym poziomie lęku, nawet proste interakcje mogą stać się swoistym „antidotum na samotność”, pewnym gwarantem przynależności do innych ludzi. Baumeister i Leary⁷ podjęli się scharakteryzowania zjawiska przynależności. Według nich jedną z podstawowych potrzeb ludzkich jest potrzeba tworzenia i utrzymywania relacji interpersonalnych, które byłyby choćby w minimalnym stopniu trwałe, pozytywne i ważne. Interakcje z innymi ludźmi muszą być stosunkowo częste i przyjemne, a także muszą zawierać nastawienie na to, co jest dobrem dla innej osoby (empatia)⁸.

Eksperyment badawczy Hilla i współpracowników⁹ pozwolił oszacować jakość kontaktów społecznych na podstawie takich czynników, jak: interakcje ze znajomymi i sąsiadami, reakcje w sytuacjach konfliktowych oraz unikanie uczestnictwa w życiu społecznym. Istotnym wskaźnikiem różnic indywidualnych dotyczących kontaktów społecznych okazała się chęć uczestniczenia w nich bądź ich unikania. Ta indywidualna skłonność do innych ludzi lub przeciwko nim w swej genezie miała lęk. Brak konfliktów w kontaktach społecznych jest z jednej strony źródłem przyjemnych przeżyć, z drugiej świadczy o wysokim poziomie jakości życia¹⁰.

⁶ Ibidem.

⁷ R.F. Baumeister, M.R. Leary, *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, „Psychological Bulletin” 1995, nr 117, s. 497-529.

⁸ J.G. Allen, T. Haslam-Hopwood, *Commentary on...*

⁹ J. Hill, R. Harrington, H. Fudge, M. Rutter, A. Pickles, *Adult personality...*

¹⁰ J.G. Allen, T. Haslam-Hopwood, *Commentary on...*

H. Stein wymienia następujące czynniki jako istotne w nawiązywaniu interakcji społecznych: okoliczności, brak ról czy stereotypów oraz brak przymusu w ich kontynuowaniu¹¹. Pomimo iż kontakty społeczne to interakcje cechujące się wysoką powierzchownością, H. Stein podkreśla także ich zalety. Dzięki nim poszerza się światopogląd i horyzonty myślenia, ponieważ przypadkowo napotkane osoby pozwalają spojrzeć na rzeczy z nowych punktów widzenia, bez dotychczasowych schematów. Zaletą niewątpliwą kontaktów społecznych jest duża swoboda wyboru dotycząca wejścia czy wyjścia z danej interakcji, a także fakt, iż mogą one prowadzić do nawiązania poważniejszych relacji czy odnalezienia dla siebie miejsca w określonej wspólnotce.

Wyróżniamy szereg czynników ułatwiających i sprzyjających rozwijaniu się interakcji międzyludzkich¹². Najprostszymi czynnikami są na przykład przedmioty codziennego użytku. Wspólne korzystanie z nich wymaga interakcji – czy to będzie oglądanie telewizji, czy przygotowanie kawy w warunkach domowych, w pracy czy w miejscach publicznych. Także spełnianie codziennych obowiązków może sprzyjać interakcjom lub je blokować; wykonując poszczególne zajęcia tworzymy kontekst do tego, by inna osoba mogła wejść w interakcję. Z poważniejszych czynników wpływających na kształtowanie się interakcji można wymienić przeszłe doświadczenia, na bazie których osoba jest skłonna do nawiązywania kontaktów bądź woli się od nich powstrzymać. Ostatecznie najważniejszym i decydującym czynnikiem są cechy osobowościowe, takie jak ekstrawersja lub introwersja, które opisują indywidualną skłonność do utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi – wielu w przypadku ekstrawersji, niewielu, lecz bardzo głębokich więzi w przypadku introwersji¹³.

Oprócz nawiązania interakcji z innymi niezmiernie istotna jest umiejętność ich podtrzymywania i kształtowania. Tę umiejętność w różnych opracowaniach określa się mianem inteligencji społecznej bądź kompetencji społecznych. We współczesnej literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące elementy inteligencji społecznej: zdolność do rozpoznawania i kierowania własnymi emocjami, dostrzegania emocji i uczuć innych osób oraz zdolność od nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi¹⁴. Czynnikiem świadczącym o wysokiej inteligencji społecznej jest poczucie własnej skuteczności. Przekonanie to, budujące się na osiągnięciu przez jednostkę sukcesów, kształtuje wewnętrzną pewność siebie i wysoką samoocenę¹⁵. Poczucie skuteczności potęguje efektywność działania, także w sytuacjach społecznych, umożliwiając bardziej satysfakcjonujące dla jednostki więzi społeczne, z których może czerpać ona więcej radości i szczęścia.

¹¹ H. Stein, J.G. Allen, J. Hill, *Roles and relationships: A psychoeducational approach to reviewing strengths and difficulties in adulthood functioning*, „Bulletin of the Menninger Clinic” 2003, nr 4 (67), s. 281-313.

¹² G. Beal, G. Veldhorst, J. McGrath, S. Guruge, P. Grewal, R. DiNunzio, J. Trimnell, *Constituting community: Creating a place for oneself*, „Psychiatry” 2005, nr 3 (68), s. 199-211.

¹³ H.J. Eysenck, M.W. Eysenck, *Personality and individual differences: A natural science approach*, Wyd. Plenum, New York 1985.

¹⁴ Por. T. Maruszewski, E. Ściagała, *Emocje, aleksytymia, poznanie*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1998; A. Matczak, *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica” 2001, nr 2, s. 157-174.

¹⁵ A. Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist” 1982, nr 2 (37), s. 122-147.

Częstość kontaktów społecznych dostarcza praktycznego podłoża do budowania kompetencji społecznych. Posiadanie kompetencji w tej dziedzinie prowadzi do skutecznego i adekwatnego funkcjonowania uwzględniającego wymagania sytuacji i cele podmiotu¹⁶. Nabywanie kompetencji jest procesem trwającym całe życie, jednak już dosyć wcześnie ludzie potrafią doświadczać pozytywnych i negatywnych efektów tych umiejętności lub ich braku. Według M. Janiszewskiej¹⁷ dwa obszary umiejętności składają się na kompetencje społeczne: poczucie empatii i umiejętność wchodzenia w interakcje z innymi.

Empatia w kontaktach społecznych polega na rozumieniu innych, interesowaniu się ich problemami, dostrzeganiu odmienności oraz nastawieniu społecznym (wyczuwanie i rozpoznawanie potrzeb rozwoju innych ludzi). Natomiast umiejętność i chęć budowania interakcji wymaga od jednostki podstawowego, pozytywnego nastawienia względem innych osób oraz skłonności do budowania porozumienia, łagodzenia konfliktów, katalizowania zmian czy tworzenia możliwości wzajemnej współpracy (nastawienie *ku ludziom*, według teorii K. Horney).

Na poziom kompetencji w istotny sposób wpływa przywoływana wcześniej cecha ekstrawersji. Badania dowodzą, iż najsilniej na kompetencje społeczne oddziałuje wysoki poziom ekstrawersji, słabiej wpływa on na poziom odczuwanego przez jednostkę szczęścia i pośrednio wpływa na to szczęście poprzez wysoki poziom kompetencji społecznych jednostki¹⁸. Wysoki poziom ekspresywności, typowy dla ekstrawersji, jest przejawem silnej potrzeby akceptacji i wsparcia ze strony innych¹⁹. Skłonność do ujawniania emocji w stosunku do innych pozwala na niegromadzenie się emocjonalnego napięcia czy frustracji, ułatwia interakcje z innymi i sprzyja nawiązywaniu bliskich i trwałych więzi²⁰.

Prawidłowo kształtujące się kontakty społeczne są źródłem akceptacji i zaspokojenia potrzeby afiliacji – jednych z najbardziej fundamentalnych ludzkich potrzeb²¹. Potrzeby akceptacji i afiliacji stanowią dodatkowo potężny mechanizm motywujący, skłaniający ludzi do nawiązywania kontaktów i trwania w więziach. Z kolei poczucie więzi z innymi kształtuje indywidualny poziom bezpieczeństwa oraz powoduje, że otaczający świat staje się bardziej przewidywalny i mniej zagrażający. O ile w interakcjach pojawia się autentyczna troska o innych i zaangażowanie w niesienie im pomocy, relacje te potrafią być satysfakcjonujące i wzmacniające indywidualny dobrostan²². Kontakty społeczne, które satysfakcjonują, są podstawą do tego, aby móc tworzyć kolejne, bardziej trwałe więzi obejmujące większą część życia, jak więzi koleżeńskie, przyjaźni, miłości, więzi małżeńską czy rodzicielską.

¹⁶ C. Saarni, *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*, [w:] R.A. Thompson (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Wyd. University of Nebraska Press, Lincoln 1988, s. 115-182.

¹⁷ M. Janiszewska, *Doskonalenie umysłu i umiejętności społecznych*, Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Kraków 2001.

¹⁸ M. Argyle, L. Lu, *Happiness and social skills*, „Personality and Individual Differences” 1990, nr 11, s. 1255-1262.

¹⁹ L. Silver, B. Wortman, *Radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 4/5, s. 29-96.

²⁰ S. Kratochvil, *Terapia małżeńska*, Wyd. Via Medica, Gdańsk 2006.

²¹ R.F. Baumeister, M.R. Leary, *The need to belong...*

²² G. Beal, G. Veldhorst, J. McGrath, S. Guruge, P. Grewal, R. DiNunzio, J. Trimnell, *Constituting community: Creating...*

Lęk w kontaktach społecznych

Charakterystyką relacji interpersonalnych opartych na uczuciu lęku zajmowali się już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. tacy badacze, jak J. Bowlby czy M.D. Ainsworth²³. Korzystając z ich dorobku, możemy stwierdzić, że relacje oparte na uczuciach lęku i ambiwalencji są klasyfikowane jako jeden z trzech stylów przywiązania, z których dwa pozostałe to styl bezpieczeństwa i styl unikania. Styl lękowo-ambiwalentny kształtuje się we wczesnym dzieciństwie, kiedy niemowlę doświadcza niepewności co do dostępności głównego obiektu przywiązania, czyli matki. Niepewność ta wynika z postawy rodzica (rodziców) utrzymujących dystans w stosunku do dziecka, niedostępnych emocjonalnie, odrzucających próby dziecka nawiązania bliskości z nim (nimi). Dzieci z takich rodzin odczuwają silny lęk przed rozstaniem, jednak wczesne porażki uczą je tłumienia potrzeby bliskości. Tłumienie to powoduje, że nawet w momentach dostępności obiektu dziecko może reagować złością. Dorosłe związki takich ludzi są narażone na krótkotrwałość z powodu niemożliwości zrealizowania potrzeby bezpieczeństwa opartej na przywiązaniu. Jak dowodzą badania amerykańskie, około 19% populacji wybiera ten sposób kształtowania relacji z innymi²⁴.

Zaburzenia lękowe i depresyjne to jedna z głównych konsekwencji doświadczania wysokiego poziomu lęku w długich odcinkach czasu. Wymienione rodzaje zaburzeń to jeden z głównych problemów zdrowia psychicznego na świecie²⁵. Objawom zaburzeń towarzyszą obciążenia na płaszczyźnie osobistej, rodzinnej, ekonomicznej i społecznej. Najpoważniejszym jednak negatywnym efektem tych zaburzeń jest przeżywanie głębokiej samotności w perspektywie całego życia²⁶.

Samotność, poczucie izolacji i zażenowania w kontaktach z innymi, obawa przed odrzuceniem to objawy lęku społecznego, które prowadzą nieraz do całkowitego unikania angażowania się w interakcje z innymi ludźmi²⁷. Izolacja społeczna jest potężnym depresantem oraz jedną z najczęstszych przyczyn popełniania samobójstwa. Najskuteczniejszym antidotum na samotność, jak stwierdza A. Kępiński²⁸, jest oparty na zaufaniu kontakt choćby z jedną osobą. I tu błędne koło się zamyka: samemu nie sposób jest przewyciężyć tak głęboko zakorzonej obawy przed innymi, a aby ją rozwiązać, potrzebne jest nawiązanie relacji.

Współczesne badania dotyczące różnego rodzaju zaburzeń na podłożu lękowym czy depresyjnym potwierdzają przekonanie, iż u podstaw tych zaburzeń występują określone dysfunkcje społeczne²⁹. Rezultaty badań sugerują także, iż możliwą przyczyną słabych efektów leczenia zaburzeń lękowych i depresyjnych w obszarze funkcjonowania społecznego są czynniki osobowe, a nie jak uważano wcześniej – stan chorego umysłu³⁰. W celu kształto-

²³ Za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna...*

²⁴ Za: ibidem.

²⁵ L. Hansson, *Quality of life in depression and anxiety*, „International Review of Psychiatry” 2002, nr 14, s. 185-189.

²⁶ G. Beal, G. Veldhorst, J. McGrath, S. Guruge, P. Grewal, R. DiNunzio, J. Trimnell, *Constituting community: creating...*

²⁷ J.G. Allen, T. Haslam-Hopwood, *Commentary on...*

²⁸ A. Kępiński, *Lęk...*

²⁹ Za: P. Tyrer, H. Seivewright, T. Johnson, *Persistent social dysfunction...*

³⁰ Za: ibidem.

wania lepszego przystosowania społecznego w długiej perspektywie czasowej osób chorych należałoby zwrócić także uwagę na leczenie relacji interpersonalnych jednostki obok leczenia samego zaburzenia.

Różnego typu lęki społeczne stanowią także podstawę problemów z budowaniem relacji przyjaźni, więzi w rodzinach i małżeństwach oraz więzi sąsiedzkich i relacji w pracy³¹. R. Leon podkreślał, iż pogłębianie poziomu doznawanego lęku może wynikać z braku podstawowych umiejętności społecznych, technicznych czy interpersonalnych³². Uważa on, iż w tego typu przypadkach terapia musi uwzględnić psychoterapię wraz z rehabilitacją społeczną i odnową w sferze duchowości.

Grupą społeczną, która narażona jest na doświadczanie największego spektrum zjawisk lękowych, jest młodzież. Postawy młodzieży cechuje wysoki poziom nierealistycznych żądań, oczekiwań i roszczeń w stosunku do dorosłych, przy jednoczesnym niezbyt wysokim poziomie wymagań względem siebie. Takie wsobne postawy cechuje przewrażliwienie i obawa przed odrzuceniem, a ich konsekwencje potrafią być wstrząsające. Przykładem tego są wydarzenia z listopada 2007 r. z miejscowości Tuusula w Finlandii, gdzie osiemnastoletni uczeń zastrzelił podczas przerwy w lekcjach osiem osób z własnej szkoły. Wcześniejsze podobne wydarzenia miały miejsce w Stanach Zjednoczonych: w kwietniu 1999 r. w Springfield dwaj chłopcy, osiemnasto- i siedemnastolatek, zabijają w swojej szkole 15 osób i sami popełniają samobójstwo³³.

Pomimo tych dramatycznych przykładów, część badań wskazuje, iż osoby z zaburzeniami lękowymi czy depresyjnymi nawiązują relacje z innymi ludźmi, choćby innymi chorymi, a relacje te stanowią o ich przynależności do społeczności i podwyższają subiektywnie wyznaczaną jakość życia³⁴.

Wsparcie społeczne a lęk

Wsparcie społeczne jest zasobem osobowym, źródłem energii życiowej pochodzącej z wartościowych dla jednostki kontaktów i relacji społecznych. Efektem dobrych relacji jest lepsze funkcjonowanie społeczne, łatwiejsze radzenie sobie z problemami oraz wyższy poziom zdrowia psychicznego³⁵. Jednostki osiągające największe sukcesy, na przykład w dziedzinie sportu, to osoby, które będąc dziećmi, doświadczały silnego wsparcia rodzicielskiego w postaci rozwijanych: entuzjazmu, motywacji i zapału osiągnięć³⁶.

Różnego rodzaju więzi: małżeńskie, partnerskie, przyjacielskie, rodzicielskie, rodzinne oraz związki z grupami formalnymi i nieformalnymi stanowią wskaźnik jakości więzi społecznych na płaszczyźnie życia codziennego. Na przykład predyktorami zdrowia okazały się silne więzi małżeńskie, rodzinne i przyjacielskie oraz posiadanie szerokiej sieci

³¹ B. Justice, G. McBee, R. Allen, *Social dysfunction and anxiety*, „Journal of Psychology” 1997, nr 97, s. 37-42.

³² R. Leon, za: ibidem.

³³ Por. J. Augustyn, *Zbrodnia z nieśmiałości*, „Gość Niedzielny” 2007, nr 48, s. 44-45.

³⁴ Za: G. Beal, G. Veldhorst, J. McGrath, S. Guruge, P. Grewal, R. DiNunzio, J. Trimnell, *Constituting community...*

³⁵ R. Poprawa, H. Makowska, *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1996, nr 1818, s. 69-99.

³⁶ B.S. Bloom, *Developing talent in young people*, Wyd. Ballantine, New York 1985.

wsparcia społecznego u osób stanu wolnego³⁷. Aby takie szerokie więzi społeczne móc nawiązywać, należy cechować się: towarzyskością, asertywnością, zdolnościami komunikacyjnymi, zdolnościami do empatii, niskim poziomem lęku i zdolnością do relacji intymnych z osobami bliskimi³⁸.

Istotnym czynnikiem moderującym wpływ wsparcia na funkcjonowanie społeczne okazał się czynnik subiektywnej oceny tego wsparcia, bardziej niż wsparcie faktycznie dostępne. H. Sęk wskazuje, iż ogromną rolę odgrywa właściwe dopasowanie udzielanej pomocy czy wsparcia do potrzeb odbiorcy³⁹. Osoby stale korzystające z takiej pomocy mają szansę się od niej uzależnić, natomiast osoby niezależne mogą bronić się przed natrętną chęcią niesienia im pomocy w sytuacji trudnej. W obu wypadkach skutkiem pomagania może być w najlepszym wypadku niechęć do osoby udzielającej pomocy, a także złość czy agresja⁴⁰.

Osoby posiadające niewielką sieć wsparcia społecznego, mające niewielu bliskich i przyjaciół, są w większym stopniu narażone na ryzyko depresji niż osoby mające wielu przyjaciół⁴¹. Budowanie wsparcia społecznego w obliczu trudności jest cechą bardziej kobiecą zarówno w przypadku młodych, jak i dorosłych kobiet. Mężczyźni rzadziej korzystają z pomocy i wsparcia innych, posiadają mniej źródeł wsparcia i w związku z tym ważniejsze dla nich są te pojedyncze źródła wsparcia, które posiadają (np. żony)⁴².

Dlaczego to kobiety częściej wykorzystują wsparcie społeczne w różnych sytuacjach trudnych? Poprzez takie postępowanie kobiety zaspokajają jedną z fundamentalnych potrzeb – pragnienie dowartościowania. Potrzeba ta może być realizowana w bliskich związkach przyjaźni czy miłości i wówczas staje się czynnikiem wzmacniającym samoocenę. Wiele kobiet nawiązuje i utrzymuje dużą ilość kontaktów społecznych i szerokie koleżeńskie sieci wsparcia społecznego. Niemniej jednak wsparcie społeczne doświadczane przez kobiety, jak pokazują polskie badania, nie do końca je satysfakcjonuje⁴³. W przypadku mężczyzn ograniczony obszar wsparcia społecznego może wywoływać symptomy psychosomatyczne: bóle i dolegliwości somatyczne oraz współwystępujące objawy psychiczne w postaci braku energii życiowej, braku zainteresowania wobec podejmowanych czynności, poczucie bezwartościowości, beznadziei, irytacji i zdemoralizowania⁴⁴. Jak dowodzą badania, ogół tych symptomów przy równoczesnym działaniu sytuacji wysoko stresujących może bezpośrednio prowadzić do schorzeń układu krwionośnego, w tym przede wszystkim do choroby wieńcowej i zawału mięśnia sercowego⁴⁵.

³⁷ Za: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Wyd. GWP, Gdańsk 2002.

³⁸ W. Łosiak, *Dynamika emocji i radzenia sobie w stresie psychologicznym*, Wyd. UJ, Kraków 1994.

³⁹ H. Sęk, *Wsparcie społeczne – co robić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3 (29), s. 791-800.

⁴⁰ Por. A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Fundacja IPN, Warszawa 1995; R. Poprawa, H. Makowska, *Radzenie sobie ze stresem...*

⁴¹ M.P. Aranda, I.L. Castaneda, E. Sobel, *Stress, social support, and coping as predictors of depressive symptoms: Gender differences among Mexican Americans*, „Social Work Research” 2001, nr 25, s. 37-49.

⁴² Por. G. Weinder, *Why do men get more heart disease than women? An international perspective*, „Journal of American College Health” 2000, nr 48, s. 123-135.

⁴³ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

⁴⁴ Za: G. Weinder, *Why do men...*

⁴⁵ Ibidem; J. Tylka, *Psychosomatyka: wybór zagadnień z teorii i praktyki*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000.

Na ogół ludzie potrzebują innych, ponieważ człowiek jest „istotą społeczną”⁴⁶. Jednak część ludzi nie preferuje zbyt wielu interakcji, pomagania czy dzielenia się przeżyciami. Dlaczego tak się dzieje? Część osób ma niski poziom potrzeby afiliacji cechujący się lęklnością, nieśmiałością, napięciem i wycofaniem z różnych sytuacji trudnych. Relacje interpersonalne takich osób są trudno nawiązywane i utrzymywane, a czasami stają się niemożliwe, ponieważ osoby te przejawiają tendencję do braku ufności i zaangażowania, a ponadto zdręczają siebie i innych nierozwiązywalnymi problemami.

Zakończenie: kultura, kontakty społeczne i jakość życia

Na kontakty społeczne ogromny wpływ mają przemiany, jakie dokonują się we współczesnych społeczeństwach. Kultura do tej pory kolektywistyczne przekształcają się w indywidualistyczne, na co wpłynął zarówno rozwój przemysłu, jak i rozwój techniki w ciągu XX wieku. W świadomości ludzi przełomu XX i XXI wieku tkwią jeszcze normy zachowań kolektywnych, narzucające rytm celebracji świąt oraz uroczystości rodzinnych. Niemniej jednak realne zachowania wskazują na ograniczenie przeżywania życia w wymiarze wspólnotowym, bez równoczesnego wyznaczenia norm co do indywidualnego organizowania przestrzeni społecznej⁴⁷.

Badania socjologiczne i psychologiczne wskazują, iż więzi społeczne są ważnym predykatorem dobrego samopoczucia (ang. *well-being*) oraz jakości życia, natomiast słabe zdrowie fizyczne i psychiczne wiąże się z niskim poziomem kontaktów społecznych⁴⁸. W badaniach A. Gadermann i B. Zumbo⁴⁹ udowodniono związek pomiędzy dobrym samopoczuciem a otrzymywaniem silnego wsparcia oraz złym samopoczuciem a brakiem doświadczania tego wsparcia. W rozważaniach nad zagadnieniem wsparcia społecznego i budowania kontaktów społecznych zaczęto wyróżniać dwa poziomy: strukturalny, rozumiany jako częstotliwość kontaktów, oraz funkcjonalny, rozumiany jako ważność kontaktów dla jednostki. Praktyka badawcza nie daje jednak jednoznacznych odpowiedzi, który ze wskazanych poziomów ma większe znaczenie dla życiowej satysfakcji czy szczęścia. Jedne wskazują, iż czynniki strukturalne wiążą się z satysfakcją życiową⁵⁰, inne natomiast, że czynniki funkcjonalne decydują o niej⁵¹. W badaniach J. Moreira okazało się, że poza czynnikami osobowościowymi, istotnym predykatorem dobrego samopoczucia była satysfakcja z otrzymanego wsparcia społecznego⁵². Wśród czynników osobowościowych,

⁴⁶ Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.

⁴⁷ Por. K. Kafetsios, *Social support and well-being in contemporary Greek society: examinations of multiple indicators at different levels of analysis*, „Social Indicators Research” 2006, nr 76, s. 127-145.

⁴⁸ B.R. Sarason, I.G. Sarason, T.A. Hacker, R.B. Basham, *Concomitants of social support: social skills, physical attractiveness and gender*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, nr 49, s. 469-480.

⁴⁹ A.M. Gadermann, B.D. Zumbo, *Investigating the intra-individual variability and trajectories of subjective well-being*, „Social Indicators Research” 2007, nr 81, s. 1-33.

⁵⁰ Za: K. Kafetsios, *Social support and well-being in contemporary Greek society...*

⁵¹ J.B. Nezlek, *The motivational and cognitive dynamics of day-to-day social life*, [w:] J.P. Forgas, K. Williams, L. Wheeler (red.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior*, Wyd. Cambridge University Press, New York 2000, s. 92-111.

⁵² J.M. Moreira, M.F. Silva, C. Moleiro, P. Aguiar, M. Andrez, S. Bernardes, H. Afonso, *Perceived social support as an offshoot of attachment style*, „Personality and Individual Differences” 2003, nr 34, s. 485-501.

jednym z najważniejszych okazał się lęk. W długoterminowym studium grup o różnym wieku, satysfakcja ze wsparcia społecznego oraz kontaktów społecznych korelowała z niskim lękiem, lepszym ogólnym poziomem zdrowia i wiekiem (osoby dorosłe w wieku 36-68 lat), lecz u młodych osób poziom wsparcia społecznego korelował z wysokim poziomem lęku i dystresu⁵³.

Współczesne badania przeprowadzane w Kanadzie na grupie pacjentów klinicznych dowodzą natomiast (wbrew dotychczasowym przekonaniom), iż ta specyficzna grupa badawcza wykazywała się chęcią i umiejętnością nawiązywania kontaktów społecznych, które były względnie stabilne i satysfakcjonujące⁵⁴. Kontakty osób wysoko lękowych różniły się tym od kontaktów osób stabilnych emocjonalnie, iż były budowane w środowisku o niewygórowanych oczekiwaniach i standardach dotyczących relacji. Samodzielnie nawiązywane więzi podwyższały poczucie własnej wartości, co wpływało na indywidualny poziom jakości życia i dawało poczucie przynależności do wspólnoty⁵⁵. Dotychczasowy kanon badań nad zaburzeniami lękowymi i depresyjnymi ukazywał obraz dysfunkcjonalności społecznej osób cierpiących na te zaburzenia oraz napełniał pesymizmem co do możliwości poprawienia tej trudnej sytuacji.

Kolejnym czynnikiem osobowościowym, mającym duże znaczenie w kształtowaniu relacji interpersonalnych, okazał się indywidualny poziom nadziei. Kontakty międzyludzkie z samej swojej istoty utrzymują w jednostce nadzieję na możliwość, choć niekonieczność ich wystąpienia w przyszłości. Według K. Menningera nadzieja to główny czynnik motywujący do podejmowania strukturalizowanych i zaplanowanych działań⁵⁶. Także C. Snyder i współpracownicy proponowali w definicji nadziei podtrzymanie elementu motywującego i dodali drugi element nadziei – drogi prowadzące do celu w realizowanym planie postępowania⁵⁷.

Jak pokazują odkrycia w dziedzinie socjologii, główną różnicą pomiędzy kulturami kolektywistycznymi a indywidualistycznymi w obszarze funkcjonowania społecznego jest poziom potrzeby afiliacji⁵⁸. Współcześni ludzie posiadają coraz szersze sieci kontaktów społecznych, jednak więzi, jakie łączą ich z innymi, są coraz słabsze i mniej satysfakcjonujące. Stąd wynikać może, wcześniej ukazany rezultat badań, że dla młodych ludzi wsparcie społeczne wiązało się z doświadczaniem lęku i dystresu.

Wobec powyższych faktów wydaje się niezwykle ważne podkreślenie istoty bliskich interakcji w kontaktach społecznych i relacjach interpersonalnych, które to interakcje mogą nieść nadzieję i prowadzić osoby z „ciemnych dolin” lęku, depresji i osamotnienia do świata społeczności i wspólnoty, gdzie odnajdują swoje miejsce i poczucie przynależności. Bliskie relacje są gwarantem doświadczania szczęścia oraz utrzymania jakości życia na właściwym, satysfakcjonującym dla jednostki poziomie.

⁵³ K. Kafetsios, *Social support and well-being in contemporary Greek society...*

⁵⁴ G. Beal, G. Veldhorst, J. McGrath, S. Guruge, P. Grewal, R. DiNunzio, J. Trimmell, *Constituting community: creating...*

⁵⁵ J.G. Allen, T. Haslam-Hopwood, *Commentary on...*

⁵⁶ Za: ibidem.

⁵⁷ Za: ibidem.

⁵⁸ I. Kawachi, L.F. Berkman, *Social cohesion, social capital, and health*, [w:] L.F. Berkman, I. Kawachi (red.), *Social epidemiology*, Oxford University Press, New York 2000, s. 174-190.

Bibliografia

- Allen J.G., Haslam-Hopwood T., *Commentary on „Constituting community: Creating a place for oneself”*, „Psychiatry” 2005, nr 3 (68).
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.
- Aranda M.P., Castaneda I.L., Sobel E., *Stress, social support, and coping as predictors of depressive symptoms: Gender differences among Mexican Americans*, „Social Work Research” 2001, nr 25.
- Argyle M., Lu L., *Happiness and social skills*, „Personality and Individual Differences” 1990, nr 11.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Augustyn J., *Zbrodnia z nieśmiałości*, „Gość Niedzielny” 2007, nr 48.
- Bandura A., *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist” 1982, nr 2 (37).
- Baumeister R.F., Leary M.R., *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, „Psychological Bulletin” 1995, nr 117.
- Beal G., Veldhorst G., McGrath J., Guruge S., Grewal P., DiNunzio R., Trimnell J., *Constituting community: Creating a place for oneself*, „Psychiatry” 2005, nr 3 (68).
- Bloom B.S., *Developing talent in young people*, Wyd. Ballantine, New York 1985.
- Eysenck H.J., Eysenck M.W., *Personality and individual differences: A natural science approach*, Wyd. Plenum, New York 1985.
- Gadermann A.M., Zumbo B.D., *Investigating the intra-individual variability and trajectories of subjective well-being*, „Social Indicators Research” 2007, nr 81.
- Hansson L., *Quality of life in depression and anxiety*, „International Review of Psychiatry” 2002, nr 14.
- Hill J., Harrington R., Fudge H., Rutter M., Pickles A., *Adult personality functioning assessment: An investigator-based standardized interview*, „British Journal of Psychiatry” 1989, nr 155.
- Janiszewska M., *Doskonalenie umysłu i umiejętności społecznych*, Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Kraków 2001.
- Justice B., McBee G., Allen R., *Social dysfunction and anxiety*, „Journal of Psychology” 1997, nr 97.
- Kafetsios K., *Social support and well-being in contemporary Greek society: examinations of multiple indicators at different levels of analysis*, „Social Indicators Research” 2006, nr 76.
- Kawachi I., Berkman L.F., *Social cohesion, social capital, and health*, [w:] L.F. Berkman, I. Kawachi (red.), *Social epidemiology*, Oxford University Press, New York 2000.
- Kępiński A., *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Kratochvil S., *Terapia małżeńska*, Wyd. Via Medica, Gdańsk 2006.
- Łosiak W., *Dynamika emocji i radzenia sobie w stresie psychologicznym*, Wyd. UJ, Kraków 1994.
- Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- Maruszewski T., Ścigała E., *Emocje, aleksytymia, poznanie*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- Matczak A., *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica” 2001, nr 2.
- Moreira J.M., Silva M.F., Moleiro C., Aguiar P., Andrez M., Bernardes S., Afonso H., *Perceived social support as an offshoot of attachment style*, „Personality and Individual Differences” 2003, nr 34.
- Nezlek J.B., *The motivational and cognitive dynamics of day-to-day social life*, [w:] J.P. Forgas, K. Williams, L. Wheeler (red.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior*, Wyd. Cambridge University Press, New York 2000.
- Poprawa R., Makowska H., *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1996, nr 1818.

- Saarni C., *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*, [w:] R.A. Thompson (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Wyd. University of Nebraska Press, Lincoln 1988.
- Sarason B.R., Sarason I.G., Hacker T.A., Basham R.B., *Concomitants of social support: social skills, physical attractiveness and gender*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, nr 49.
- Sęk H., *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3 (29).
- Silver L., Wortman B., *Radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 4/5.
- Stein H., Allen J.G., Hill J., *Roles and relationships: A psychoeducational approach to reviewing strengths and difficulties in adulthood functioning*, „Bulletin of the Menninger Clinic” 2003, nr 4 (67).
- Tylka J., *Psychosomatyka: wybór zagadnień z teorii i praktyki*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000.
- Tyrer P., Seivewright H., Johnson T., *Persistent social dysfunction in anxious and depressed patients with personality disorders*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2004, nr 109.
- Weinder G., *Why do men get more heart disease than women? An international perspective*, „Journal of American College Health” 2000, nr 48.
- Wojciszke B. (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Wyd. GWP, Gdańsk 2002.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I LĘK W RELACJACH INTERPERSONALNYCH

Streszczenie: Autorka analizuje problem budowy relacji społecznych, skupiając się na szczegółowej analizie problemu w trzech kategoriach: budowy kontaktów społecznych, problemu lęku w tychże kontaktach oraz wsparcia społecznego. Analiza kontaktów społecznych skupia się na wyszczególnieniu prawidłowości i nieprawidłowości w budowie relacji społecznych. Autorka charakteryzuje tego typu relacje, podkreślając potrzebę przynależności do grupy społecznej, jakość kontaktów społecznych, szczegółowo opisuje czynniki istotne w nawiązywaniu relacji społecznych oraz podkreśla umiejętność ich podtrzymywania i kształtowania. Autorka podkreśla wagę problemu zaburzeń w kontaktach społecznych i wynikającą z nich postawę lękową, opisując kształtowanie się stylu lękowo-ambiwalentnego, zaburzenia lękowe i depresyjne oraz objawy świadczące o postawie lękowej. W artykule zwrócono również uwagę na młodzież jako grupę szczególnie narażoną na doświadczanie zjawisk lękowych. Ostatnia część rozważań została poświęcona wsparciu społecznemu, które zdaniem psychologów najskuteczniej chroni jednostkę ludzką przed pojawieniem się lęku.

Słowa kluczowe: kontakty społeczne, lęk, wsparcie społeczne

SOCIAL COMPETENCE AND ANXIETY IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Abstract: The author analyses the social contacts' building problem. She focuses on three categories: the social contacts' building process, the problem of fear and the social support issue. In the analyzing of social contacts she focuses on regularities and irregularities in this type of contacts. The author underlines the need of membership to social group, the quality of social contacts, the most important factors in establishing social relationship and ability of forming and supporting of this type of relationship. The authors stresses the problem of social contacts disorders and anxiety attitude. She describes the forming of anxiety and ambivalent style, anxiety and depressive disorders and manifestations of the anxiety attitude. She was attracted her attention to young people as

the group peculiarly exposed for experiencing anxiety phenomena. The last part of deliberations was devoted to social reinforcements. According to psychologist this type of reinforcement is most effectively protecting the human individual from the appearance of fear.

Keywords: social contacts, anxiety, social support

Piotr Oleśniewicz*

Julita Markiewicz-Patkowska**

PROCESS OF MOTIVATION IN THE TEACHING PROFESSION

Introduction. The essence of motivating

There are various motivation definitions in management literature. Borkowska defines motivating as “process of conscious and deliberate influencing people’s motives by providing them with resources and opportunities for meeting their expectations and achieving their systems of values (action objectives) to achieve a motivating goal (this applies to the so-called employee motivation).”¹

In turn, Oleksyn defines motivating as “a set of interactions aimed at persuading employees to effectively undertake and implement the goals, and functions, and also to take actions and demonstrate attitudes which are preferred by the motivating person.” For other researchers, a process of motivating is “a process of knowingly and intentionally impacting the behavior of employees by using appropriate means and providing opportunities needed to achieve the goals of their own and objectives of the organization. The motivating understood in this way is one of the basic functions of managing.”² Based on these definitions, it can be generally said that motivating in the workplace involves stimulating, discovering needs, creating appropriate conditions, and finding resources and tools to encourage an employee to perform the tasks in line with the strategy and mission of the company and in accordance with the needs of the employee. However, the primary goal of motivating in the modern world is to build a team of committed people who by their work will contribute to increasing the organization’s profits and competitiveness. It can be assumed that as the basis for determining the school’s competitiveness one can use the school’s performance based on the accepted indicators, e.g. educational achievement testing of students using traditional methods, such as tests, contests, olympiads, grade repeating ratio, careers of graduates, etc. It should also be noted that an inner motivation associated with the attractiveness of the task plays an important role for teachers, but it also requires the creation of appropriate conditions for inducing it.

* Akademia Wychowania Fizycznego in Wrocław; Wyższa Szkoła Bankowa in Wrocław.

** Wyższa Szkoła Bankowa in Wrocław.

¹ S. Borkowska, *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Wyd. PWN, Warszawa 1985, s. 9.

² L. Koziół, *Motywacja w pracy, determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wyd. PWN, Warszawa – Kraków 2002, s. 27.

Motivating teachers

Motivating is very important among teachers, where important role is played by professional authority, employee relations in a group, and a sense of fairness and objectivity³. Various aspects of motivation in this group are mainly related to fairly rigid pay rates, a small part of the remuneration dependent on a work effort and commitment, and a lack of flexible promotion and career paths.⁴

According to Maslow's theory, meeting the employee expectations regarding the remuneration in a way that would allow meeting their basic needs is a prerequisite for creating an incentive system. However, it has long been known that motivating by remuneration only is neither optimal, nor efficient. There are numerous studies whose results indicate that a wage is not perceived as the most important motivating factor, but it is ranked third or fourth among the values that employees value most, such as: good working atmosphere, the possibility of self-realization, the recognition of the importance of work performed, or personal development and continuous training.⁵

The following are some very important elements of a school incentive system:

- harmony among the teaching team;
- rewarding the best performance and commitment;⁶
- building an atmosphere stimulating creativity and initiative;
- working on developing teaching skills through such activities as discussing the inspected classes;
 - obtaining an objective assessment of the work and identifying strengths and areas requiring improvement;
 - assigning tasks that correspond to the interests and talents of teachers;
 - expressing gratitude and appreciation.

The current regulations precisely define procedures and rules of application of such incentives for teachers, including:

- an increased basic pay rate, referred to as incentive bonus by teachers;
- special award of a school headmaster, superintendent of education, or the Minister of National Education; a medal of the Commission of National Education;
- progressive discipline.

Commitment of teachers in achieving school objectives, meeting their professional aspirations, a working atmosphere, and interpersonal relationships all depend to a very

³ A. Wasiluk, *Motywacja pracowników w szkołach polskich i litewskich*, „Ekonomia i Zarządzanie” 2014, t. 6, nr 1, s. 183-204.

⁴ M. Dymek, *Motywacja nauczycieli do pracy: studium pedagogiczno-psychologiczne*, Wyd. Politechniki Radomskiej, Radom 2004.

⁵ *Motywacyjna siła procedur personalnych*, [w:] L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Wyd. Wolters Kluwer, Kraków 2006; A. Ignyś-Lipowiecka, *Analiza wykorzystania bezpośredniej partycypacji pracowniczej jako formy angażowania pracowników w zarządzanie współczesnymi organizacjami*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, nr 10, s. 141-157.

⁶ M. Łąguna, *Cechy osobowości a podejmowanie działań rozwojowych przez pracowników*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, nr 2, s. 277-285.

large degree on how the function of motivating teachers is being implemented. Therefore, the school headmaster should create situations that stimulate a better job, but at the same time give sense of a reward and satisfaction with well-performed tasks.

To have an incentive effect, a pay cannot fall below the lower limit specified by a specific regulatory framework. Thus, the remuneration should not be reduced below the level that provides the employee a decent support for them and their family. One should also keep in mind that low pay would suffice only to satisfy the needs on the lowest level. Employers should therefore ensure the employee the right to a decent work. Otherwise, employees may narrow down their needs, limit their consumption, may feel a reluctance to work, bitterness, irritation with their situation, and a decreased self-esteem; they may start to blame themselves for being unable to earn more money.⁷ They also question their own resourcefulness and usefulness, yet a positive self-image is the foundation of any effective action. Such a situation can contribute not only to a decline in work quality, but also to a deterioration of mental and physical condition or an emergence of a frustration and discouragement.

To meet its incentive function, compensation must also be fair in an employee's view. According to the theory of John S. Adams, a sense of unfair treatment is one of the most demotivating factors. The equity (fairness) rule is a very important category in motivating people, and it should be a foundation of any motivational solutions. Employees compare their contribution and what they have received with the contribution of their colleagues and the awards received by their colleagues; based on that comparison, they decide whether it is worth to make an extra effort.

Also Vroom's expectancy theory offers an important input useful to effectively motivate people. According to this theory, people put a lot of effort to their work if the goals are achievable and they expect that as a result of actions taken their needs will be met. This model assumes that employees should know and understand their duties, have the necessary powers to carry them out, expect positive effects of their efforts and obtain the expected rewards. An employee should be convinced that an increased effort will lead to a greater reward. Therefore, the organizational measures should be designed to convince the employee that it is worth making an increased effort to be noticed and rewarded. Moreover, Skinner's reinforcement theory emphasizes that an award that is foretold has a much greater incentive value than the award granted without a pre-announcement, the reason being that an employee receives a proven sense of being involved in obtaining it and notes the relationship between the effort and the result. Therefore, in accordance with the above mentioned rules, an incentive bonus and other rewards should depend on the work effects, and the granting criteria should be transparent, clearly defined and perceived as fair.

These solutions should also constantly change in order to maintain a high level of motivation to work effectively. In most regulations, a bonus is awarded for a period of 3 months to 1 year, which is a good practice that allows verifying the relationship between the work efficiency and the level of the incentive bonus. When building any system, you

⁷ D. Twardo, *Wynagrodzenia i systemy motywacyjne*, Wyd. Infor Expert, Warszawa 2010.

should be aware that it will motivate workers more if it addresses a larger number of needs. Having said that, even if you motivate financially, it is worth paying attention to meeting the needs in the area of security or accolades.

Motivating teachers as a fundamental managerial task of a school headmaster

As is commonly known, providing feedback to employees affects their motivation for personal development and work efficiency increase. Teachers expect their effort and commitment to the school affairs will be appreciated. A failure in recognizing good behaviors by a school headmaster leads to a reduction in the motivation in teachers, and thus contributes to a decrease in their work efficiency. The information provided allows the teacher to find out their efforts are perceived by the school headmaster, learn their expectations, adjust to their requirements and correct actions taken so far. Discussing together the results should lead to a more in-depth understanding of the needs of the teacher by the headmaster,⁸ which in turn should result in an improved cooperation and better adaptation of responsibilities handed out to the needs, capabilities and preferences of the teacher.

One should keep in mind that the underestimating of the individual work contribution lowers the incentive.⁹ Equal rewards for all reinforce the weak or mediocre results, and ignore the outstanding ones. Underestimating of the individual work contribution causes a teacher who earlier willingly engaged in the affairs of the school to experience a feeling of frustration and a lowered motivation, as mediocrity is accepted at work. **A very important role of the school headmaster is to build their own authority. To be credible, they should first of all set an example with their attitude, believe in what they are doing, and in what they want to convince others with. What is also important is keeping promises, and building relationships with subordinates on the basis of mutual respect and trust. A mutual trust is immediately followed by another very important motivational factor – sharing common values and goals of the organization. A school headmaster has to be a good manager, and his work should contribute to the school development.**

Intangible incentives act slowly, but their impact on motivation is stronger and deeper than that of material incentives. Such factors as participation and possibility of developing help shape positive employee behaviors and increase a sense of belonging and commitment in employees.

This process is conceived as measures to increase the participation of teachers in making decisions concerning the school, take the initiative and responsibility in the work process. Using this motivational tool fosters the increase of interest in school affairs and its development in teachers. It also raises the responsibility for the execution of projects and tasks, increasing the involvement of teachers. When teachers share in managing responsibilities, they more fully understand any development goals and plans, and the importance

⁸ G.P. Ćwiertniewicz, *Co dyrektorzy szkół wiedzą o motywacji*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 3, s. 67-72.

⁹ B. Tolwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

of their duties, and they become more eager to execute them. Such participation in management also favors a better work by integrating individual, group, and social interests; addresses the need for self-realization; favors the development of creativity; motivates to a development, and to undertaking of complex, challenging tasks. A possibility of taking part in regulating of labor relations, and setting of rules and standards of conduct is conducive to addressing the needs for security, belonging and appreciation (accolades). If employees have contributed personally to create some rules, they accept them and willingly follow them. An increasing competition raises the need for continuous improvement. Participation very clearly helps to improve efficiency through the creation of expected attitudes focused on continuous improvement, showing initiative, solving problems and looking for development opportunities.¹⁰

Creating appropriate working conditions is very important both from the point of view of the organization, and the employee. Taking care of an improvement of working conditions involves in particular organizing the work of an employee in such a way so that they could meet their current and future needs, pursue their aspirations, and participate in the development of the organization¹¹. This is done by reducing the physical and mental burden and the elimination of all kinds of threats to life and health, providing the tools necessary to work and to facilitate the work, enriching workplaces with intellectual values, creating a proper working environment and physical conditions. All this increases the interest in work and the responsibility for the actions taken. A good working atmosphere, mutual kindness, selfless assistance positively influence the attitude of staff towards the tasks, enhance their motivation, and contribute to triggering initiative and treating the work as their need, and not a duty. A positive atmosphere makes employees come to work with willingness and joy, and a commitment to carry out their duties. A work that is enjoyed prevents tensions and stress, facilitates communication, inhibits conflicts, and unites people. People who work in close-knit team and for whom work is a pleasure meet many of their needs and feel motivated to perform their duties with the utmost care. It is a challenge for headmasters. Obviously, this does not mean that only headmasters have the privilege of building a good atmosphere in the workplace, but their task is certainly to promote cooperation, prevent rat race, emphasize common values, strengthen the role of communication and achieving a consensus in the team, and integrate around common goals. It can be assumed that relations with superiors, colleagues, and students build the atmosphere in a teacher's work environment.

The result of enhancing the qualifications and skills of employees is that they can achieve more and better results with less and less efforts. Creating opportunities for employee development also contributes to increasing their engagement and their identification with the company's objectives and principles. Training and development of employees are important to meeting their needs. A well-developed training strategy is conducive to many aspects of employees' condition, including:

¹⁰ J. Penc, *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 242-245.

¹¹ D. Łochnicka, *Warunki organizacyjne a zaangażowanie pracowników w miejscu pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu” 2014, nr 8, s. 91-108.

- need for security – an opportunity to participate in training raises the belief in an employee that the organization invests in them because it sees its future with them;
- need for belonging – in this case, training helps employees to better get to know each other, establishing good relationships that have a substantial impact on building an appropriate atmosphere at work;
- need for respect and recognition – when an employee has conditions for development and the possibility of future use in practice of the skills gained during the training, it has a positive effect on the increasing self-esteem of an employee; this also results in a greater recognition on the part of colleagues and associates;
- need for achievements – it is possible when such a training is completed with a certificate or a diploma; moreover, the knowledge gained during the training is a source of confidence and belief in one's own abilities, it favors the willingness to be responsible for assigned tasks and creates the belief that the job can be done better than before;
- need for self-realization and personal development – an employee by developing their competencies and qualifications achieves a greater autonomy, may undertake challenging tasks, and solve more difficult problems.

Teachers expect more positive consequences of providing a good job in the form of awards or recognition. However, it is worth propagating and reinforcing this belief more and more. School heads should strive to better recognize and appreciate good work because teachers now expect to hear words of praise from their colleagues more frequently than from a superior. Also, it is important that an incentive bonus be granted based on clear and easy criteria.

Bibliography

- Borkowska S., *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
- Dymek M., *Motywacja nauczycieli do pracy: studium pedagogiczno-psychologiczne*, Wyd. Politechniki Radomskiej, Radom 2004.
- Ćwiertniewicz G.P., *Co dyrektorzy szkół wiedzą o motywacji*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 3.
- Ignys-Lipowiecka A., *Analiza wykorzystania bezpośredniej partycypacji pracowniczej jako formy angażowania pracowników w zarządzanie współczesnymi organizacjami*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, nr 10.
- Kozioł L., *Motywacja w pracy, determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wyd. PWN, Warszawa – Kraków 2002.
- Łaguna M., *Cechy osobowości a podejmowanie działań rozwojowych przez pracowników*, „Zeszyty Psychologiczne” 2012, nr 2.
- Łochnicka D., *Warunki organizacyjne a zaangażowanie pracowników w miejscu pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu” 2014, nr 8.
- Lewicka D., *Motywacyjna siła procedur personalnych*, [w:] L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Wyd. Wolters Kluwer, Kraków 2006.
- Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Tołwińska B., *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Twardo D., *Wynagrodzenia i systemy motywacyjne*, Wyd. Infor Expert, Warszawa 2010.

Wasiluk A., *Motywacja pracowników w szkołach polskich i litewskich*, „Ekonomia i Zarządzanie” 2014, t. 6, nr 1.

PROCESS OF MOTIVATION IN THE TEACHING PROFESSION

Abstract: Motivating is very important among teachers. The authors describe the most important group of motivational factors in the teachers profession. They qualify as: providing feedback, building authority, elements of non-financial motivation (participation, working cognition, atmosphere in the institution, possibilities of development). The authors stress special role of school headmasters in creating of teachers motivation process. In the authors opinion teachers expect more positive consequences of providing a good job in the form of awards or recognition. They notice that the motivation of teachers is the non-lasting and never-ending process.

Keywords: motivation, the school headmaster obligations, teacher

MOTYWACJA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

Streszczenie: Motywacja stanowi ważne zagadnienie w analizie postaw współczesnych nauczycieli. Autorzy artykułu opisują najważniejsze grupy czynników motywujących nauczycieli. Zaliczają do nich: informację zwrotną, budowanie autorytetu oraz elementy motywacji pozafinansowej (współpracę, warunki pracy, atmosferę panującą w szkole, możliwości rozwoju zawodowego). Autorzy podkreślają szczególną rolę dyrektorów szkół w kształtowaniu motywacji nauczycieli. Ich zdaniem nauczyciele oczekują pozytywnych konsekwencji dobrego procesu motywacyjnego w postaci nagród i uznania. Zauważają również, iż motywacja jest procesem ciągłym i nieustającym.

Słowa kluczowe: motywacja, obowiązki dyrektora szkoły, nauczyciel

DIALOG IN CREATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT AND CHILD

Introduction. The essence of dialogue between parent and child

The dialogue is a key element of family life in upbringing sphere.¹ Asymmetrical situation is dominated, it means that adult person (parent, teacher) talks with a child, who is more sensitive, she/he has less knowledge, experiences and constraint range of concept, which he/she uses. Every subject engaged in dialogue take into attention on himself/herself and another person, her/his needs, experiences, and specific life situation. In dialog with child an adult person is in charge of dialogue, its sense, effect.² We shouldn't require them from child. So in this relations of responsibility for dialogue and another person is an adult person responsibility. He/she creates a dialogue sphere based on trust. He/she should has an awareness, that dialogue situation is created in relationship, at last he/she is responsible for a development of this relationships and for meeting and autonomy of every subjects engaged in relation. An adult person teach a child about dialogical attitude, attachment of deep trust-best relationships, when both subjects might "open," understand another person perfectly, and create of community.

In this form of dialogue a child should learn the creation of deep relationship and distinguish them from superficial one-dimensional and casual one. The child should want to acquire a new experiences, meets another people, and strengthens the knowledge with benefit of dialogue.

Dialogue is a itself value,³ but by means of this the children learn another values too, such as responsibility, the love of another human being, tolerance to another people behaviors, points of view, etc., and respect to another people and convictions of them.

Dialogue is a getting to symbiosis between engaged subjects.⁴ This is a consensus in commonly shared value and aims. Its subjects want to achieve solidarity and unanimity. It is a harmony between its subjects, this is a desire to creation of strong ties between them. It isn't a realization of dominated human need, which is a desire of humans being rights, arguments and points of view domination. It isn't where we don't listen another people, because we prepare our own statement then. It isn't admonition, interlocutor's refutation.

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

¹ J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009; E. Dąbrowska, D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

² A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Wyd. KUL, Lublin 2009.

³ J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wyd. WAM, Warszawa 2008.

⁴ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

Dialogue is a conversation, when the listen of interlocutor, agreement to full statement, without interruptions, interpolations of our own views and beliefs, is dominated. In this article I describe a child as dialogue subject in family – his/her natural and closest community. In the first part of I dedicate to family as an environment serve the dialogue well or worse. The last part of article is devoted to child as a subject of dialogue.

Family as a space of dialogue realization

The family home, its atmosphere, cultivating emotions are the specific place. This place will be always in child's memory. This is a capital for all life of child.

Ewa Kumik claims that: "The family is a first and most important upbringing environments for a child. In this environment the child firstly meets another people, he/she firstly is in touch with another people and has his/her first experiences. The family determines, modifies and stimulates the child's development."⁵ The authoress adds in another place: „The relationships between child and parents are a fully source of experiences, in the base of its the child shapes his/her own attitudes to another people.”⁶

The family is the small social group. It consists of parents, children, grandparents and another relatives. The family is building on the bonds (marital, parental and another type of this). Every member of family play an important role (parent – mother or father; child – son or daughter; sibling – brother or sister). It is a special group – its member bonds shared emotions and experiences. This group cultivate a social tradition (the image of family) and create their own customs. The family want that their own bonds are strong, deep and permanent. Every member of family has his/her own duties and rights.⁷ Its member are bond mutually moral responsibility. Their feel autonomy. There are bond the love and mutually acceptance.⁸ For human being – the adult or the child – the reminiscences of family happiness are crucial. The concepts as family's home or happy childhood are mythical categories in our culture. But not every family (its construction, habits and values) is ideal space in context of dialogue development. Maria Przetacznikowa divides the family into families creating the positive upbringing atmosphere and families creating unfavorable upbringing environment.⁹

The dialogue is difficult in upbringing insufficient families. In this families the fear and parents domination over children are dominated. The parents think that they are most smart, and they achieve all over knowledge. This parent have a prepared, certain answer to

⁵ E. Kumik, *Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu przyszłej kariery zawodowej muzyka*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec 2014, s. 193-194.

⁶ Ibidem, s. 197.

⁷ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007; Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Wyd. PWN, Warszawa 2001; P. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999; Z. Zaborowski, *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

⁸ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. PWN, Warszawa 1979, s. 83.

⁹ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2014, s. 460.

every question.¹⁰ Their think that they are abled solve an every problem. In this type of family the adaption to parents' conception of the world is the main task and duty of child. This child must toe the line the parents' will. In opposite w this the child attitude is constrained by the punishment. In this situation the child may feel the lack of parents' love or parents' aversion to contact with him/her. The parents not enjoy child's trust in this type of family. The child feel fear and the relationship of dialogue is impossible because it requires love, acceptance and trust. In this type of family the child feels a contradictory feelings. In one hand the child hears that family is the most important and especially value, the bonds of family are building on love and trust. And, the other hand, she/he not experienced this in his/her own family. As Maria Ziemska claims this type of family "creates the child's features as aggression, disobedience, quarrelsomeness, falsehood, robbery, the lack of positive feelings and anti-social behaviors."¹¹

The dialogue is difficult in families, when the lack of specific behavior model is dominated. In this type of family the clear rules aren't abided and the children grow up themselves. The parents not pass homogeneous and coherent information to children. Parents are undecided and inconsistent. The child not knows what is permitted and what is not. In this type of "modern" family the parents sometimes think that they talk with children. In theirs opinion the child is a miniature of adult human being. The parents aren't strong-minded in dialogue with the child. They aren't able responsibility for the long-lasting shape of process of dialogue. In one conversation they convince child to specific view, and they in another conversation contradict themselves. In this type of family more and more conversations with child are carried on. But this conversations have a traits of "faked dialogue." The key functions of dialogue as: establish of truth, discover of coherent system of values are not fulfilled.

The dialogue in families, when the parents recognize their child as perfect, is equally difficult. The parent are uncritical towards their child. This type of parent respects his/her own child but he/she not talks with him/her, not teach him/her of autonomous solution of problem. He/she relieves the child of solving problem without child. In this situation the aim of dialogue, i.e. autonomy of child, is not realized. The child remains dependent on parents, she/he not develops his/her own autonomy. The child is not able to autonomy his/her own choices.

So, the certain family environment is needed to develop of dialogue. The dialogue is developed in family, when natural bond of love between parents and children is clear. The essential elements of dialogue, as: responsibility, emotional saturation and emotionality, are developed.¹² This type of family is based on kindness and trust. The parents encourage children to theirs own initiative, they develop and support the ambition of children. They clearly assign what is permitted and what is not. They assign the right and duties. The up-bringing process is based on the awards domination, and the punishments are used sporadically, in specific situations, when child is the limit of acceptable behavior. The parents bring

¹⁰ A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

¹¹ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1986, s. 190.

¹² J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002, s. 54-55.

up the child through persuasion. The dialogue is a basic upbringing method. The parents consider their own child as autonomic individuality. They attach the importance to empathy, the desire to understanding of child. As J. Tischner thinks: “[...] the first condition of dialogue is the ability to put in another person’s place. In this situation the compassion is not most important. The most important is acknowledgement that another person has his/her own right [...]. When I start a dialogue, I want to share another persons’ opinion – I want recognize it as my own.”¹³

In this type of family the dialogue is possible thanks to the parents accept the four type of attitudes which are separates by M. Ziemska – acceptance, co-operation, freedom and the recognition of child’s rights.¹⁴ The child is accepted because the parents accepts his/her as his/her is – along with his/her advantages and faults. The parents put love to child, they discover his/her needs and they want satisfy its. They accept the child’s own choices. They found that the choices of child would be another than his/her parents. The parents give a child the feeling of security and the feeling of satisfaction with his/her existence. The parents co-operation with child. They have a dialogue with him. They are interested in the child’s matter. They are engaged in the important matters for a child. The opinions of child are important for parents, as if its concern to family life. The parents take into account the child’s opinions. The dialogue is a pleasure for parents and children. The child trusts adults, he/she want co-operate with them. The child accepts the family duties and she/he want realize its. The child has a freedom which is matching to his/her age. The child enjoys the parents’ trust. The parents allow the child to autonomy. They are aware of child’s own rights. They accept this. They treat their child as a subject and they support child’s autonomy and emotionality. This type of family is a network of relationships. Their members are loyal and solid each other.

As M. Reut claims in family “[...] the dialogue specialists aren’t exist. In this relation nobody is instructed and nobody is liable to instruction. Dialogue is equality of its subjects.”¹⁵ It is important that the family cultivates its own specific upbringing sensibility. It is important that dialogue expresses indispensable intimacy between parents and children. The dialogue should be based on compassion, openness, respect and trust. The dialogue not must be the parents’ monolog or the form of “upbringing terror.” This type of dialogue is a form of upbringing. It prepares a child to appropriate using of his/her freedom, the express of love, to be responsible and independent. Then, the child is high-value individual. So, “The real happiness of child is a possibility to parents’ help, always when he/she is need of this.”¹⁶ Dialogue is realized in families when emotional and psychical bonds are strong, when the structure of values is strong and long-lasting, when the love is dominated. In this families, the friendship and trust are dominated. The children talk about their crucial affairs and problems openly.

¹³ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo Sovieticus*, Wyd. Znak, Kraków 1992, s. 20.

¹⁴ Quoted by: M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 268.

¹⁵ M. Reut, *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wyd. PWN, Warszawa 1992, s. 197.

¹⁶ E. Kumik, *Rola środowiska rodzinnego...*, s. 197.

Conclusions: the child as dialogue's subject

Dialogue with the child is a gentle change of subject (child). The child strives for a change his/her behavior and attitudes. The dialogue isn't a pressure. In dialogue a child achieves a belief, what is good and what is bad. The parent protects the child from needless mistakes. The child is able to understand what is right and justice. So, the child develops in dialogue. Dialogue is based on empathy – to empathizing with subjective feeling of another person. Dialogue assumes that the both subjects – the parent and the child – are imperfect, incomplete, pursuing to development. It is so important because in dialogue the situation, which are difficult for child are considered. The ability of recognizing the child's problems is indispensable. This ability is the understanding and acceptance of child's arguments. In this mode the parent understands the autonomy of child. He/she learns as accepted his/her character and temperament. The child feels the adult's understanding. The relationships based on mutual trust is building. The child is accepted, loved and safety. In this relationship, in future the child will make an appeal to parents about help with pleasure.

The dialogue is a desire and ability of experienced and understanding another human being. The dialogue should be based on warmth, helpfulness and friendship. This type of relationship develops leniency and understanding. The dialogue is exchange of truth, plain things and opinions. It is openness of statements. The child in dialogue relationships needs a verbal acceptance of parent. He/she need to underline that he/she is important, valuable for parent. The child want feel, that he/she is appreciated by the adult. The parent should remember that in dialogue with child the listening must dominated under talking. The listening enables more sensibility to the world of child's experiences. It enables understanding of child's emotions. The child needs a certainty, that he/she will hear. Then he/she will safety and accepted. She/he want open and she/he must certainty that the parent not turns down his/her problems, that the parent will not criticizes and judge, but he/she will accept the child as he/she is. In dialogue the parent fully accept the child autonomy.

The dialogue in family is supplemented by emotions. It isn't only the verbal transmission of thoughts, but also it is the touch, a cuddle, and observation of reaction, and so on. The dialogue is also the acquaintance of emotional reaction of family's members. Its aim is knowledge about theirs feelings and sensibilities. It facilitates the deepen knowledge about child – his/her emotionality, predispositions, traits of character, abilities, attitudes and desires. In turn, a child in dialogue satisfies his/her need of love. The lack of its causes the discomfort feeling, unimportance or insignificance in adult' world. The lack of dialogue is often equivalent to lack of safety.

In this part of article I want to talk about some threats to dialogue's relationships in modern family.

The first threat is adult's conviction that he/she is a smarter, more experienced and more important than child. This conviction is crucial in dialogue relation. It could lead to destroy of dialogue's relationship. This is a view of J. Grzybowski. He claims that: „The only of often committed false of all over dialogue's references is sometimes subconscious desire

to change of another person – his/her attitudes, behaviors, and mode of experiences. It is result of deep conviction, that only I am right and I know the best.¹⁷ The task of parent is not exposition of his/her superiority, but the openness to world of child's experiences, concepts or imagines. The parent must remember, that child may using of his/her experiences, but the child may also claims that parent's solutions are not good in concrete situation. So the dialogue's relationships with child not constraints to ours knowledge about world record. In opposite, it is change of conviction. On the basis of its new dimension of information, experiences, advises is building and child is ready to use it in her/his own life. Dialogue is a development of two-subjective, and not parent's role headship. Parent should notice that he/she may learn to child, in spite of the asymmetry between them is existed. The active parent's attitudes is needed. He/she must notice, that child's statements and behaviors are valuable. As R. Kwaśnica claims: "[...] the notice of most important and new things in collision of two different perspectives"¹⁸ is most important.

The second threat in dialogue's relationships is bias in favor of "simulated dialogue." The parent may lead this form of dialogue unconsciously. Then, he/she doesn't know that his/her conversation with child isn't a form of dialogue. This type of dialogue can be practiced by a child, who doesn't want lead a dialogue with parent. Then the child agrees to adult's propositions, but his/her aim is not a development of relationship, but a fast ending of conversation. In this situation the child may want create the apparent dialogical situation, then he/she feels the unequal of relationship. The second cause of this situation may be when child expresses dislike to conversation's theme. This theme may be a difficult, non-attractive or not important for a child. The child may also has a false image of himself/herself. He/she may perceives himself/herself as not important for adults. Then he/she thinks that his/her owns opinion is not important.

The dialogical relationships, especially for older or young adult children, may be difficult by situation dominated in postmodern world, when every person may freely manipulate in her/his own identity. Then the child may be convinced of he/she may create of every identity, which is different in various situation. Then he/she confesses another set of values and opinions in every time. As J. Baniak writes this "is a distortion of individual identity. This makes difficult a dialogue with everyone. The true dialogue must be an immediate encounter, face to face, when both individuals show the true personalities. This dialogue is openness. In other situation, dialogue is impossible. Then it may be pretended or simulated."¹⁹

The last threats is a language used by parent. Language – in J. Baniak opinion: "[...] tries understanding of another men, his/her own opinions, ideals, plans, dreams, expectations, grudges and claims, his/her body and spirit. The words, as the language's tool, when are talked in appropriate situation, then it are in mind. It may be inspired,

¹⁷ Ibidem, s. 17-18.

¹⁸ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wyd. Uniwersytetu Mikoła Kopernika, Toruń 1990, s. 232.

¹⁹ J. Baniak, *Dialog w małżeństwie i rodzinie jako czynnik więzi i trwałości wspólnotowej*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2003, t. 14, s. 182.

brighten up, energizing, discover a different form of live, values' system. In other site, the world which are talked in inappropriate mode, moment, life's situation [...] may hurt, lead to disintegration, become a source of hate or jealousy, and even cause a pain."²⁰ The words should be building a dialogical relationship. It must have an unambiguous content, which will understanding in the same way by the every subjects of dialogue. So an adult in dialogue is a career, good ghost, the person who is friendly for a child. This is his/her authentic life situation.

Bibliography

- Dąbrowska E., Jankowska D., *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wyd. WAM, Warszawa 2008.
- Kawula P., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Kumik E., *Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu przyszłej kariery zawodowej muzyka*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wyd. Uniwersytetu Mikoła Kopernika, Toruń 1990.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2014.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.
- Reut M., *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wyd. PWN, Warszawa 1992.
- Szudra A., Uzar K. (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Wyd. KUL, Lublin 2009.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo Sovieticus*, Wyd. Znak, Kraków 1992.
- Tyszcza Z., *Socjologia rodziny*, Wyd. PWN, Warszawa 2001.
- Walczak A., *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002.
- Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1986.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

²⁰ Ibidem, p. 191.

DIALOG IN CREATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT AND CHILD

Abstract: In the article the author is interested in the dialogue as a peculiar format, i.e. the unequal relation between the parent and the child. It is peculiar dialogic relation, because in it only one subject – parent – is bearing responsibility. A family and its possibilities of creating of dialogue in accordance with standards of philosophy of the dialogue are a main subject of deliberations. Moreover the author takes care of the child as the special subject of the dialogue. In the final part of the article she has concentrated on impediments of the dialogue with the parent and the child. In the final part of the text she has concentrated on the child as the peculiar subject of the dialogue.

Keywords: dialog, child, parent, family

ZNACZENIE DIALOGU W WYCHOWANIU

Streszczenie: W artykule autorka podejmuje temat dialogu w specyficznej formule, tj. relacji nierównej między rodzicem a dzieckiem. Jest to specyficzna relacja dialogiczna, gdyż odpowiedzialność ponosi w niej tylko jeden podmiot – rodzic. Głównym tematem rozważań jest rodzina i jej możliwości tworzenia dialogu zgodnego ze standardami filozofii dialogu. Ponadto zajęto się dzieckiem jako szczególnym podmiotem dialogu. W końcowej części artykułu skupiono się na utrudnieniach dialogu między rodzicem a dzieckiem. W końcowej części tekstu skupiono się na dziecku jako specyficznym podmiocie dialogu.

Słowa kluczowe: dialog, dziecko, rodzic, rodzina

THE NEEDS OF FAMILY WITH DISABLED CHILD IN THE CONTEXT OF WEEK SUPPORT SYSTEM

The family, as the most important caring and educational environment, is an integral and inseparable element coexisting with the child in his natural mental and physical development. In the life of a disabled child family is the basis of existence, as it gives the chance to function in physical, intellectual and social terms. In my opinion, a properly functioning family matters more to a disabled child than to a healthy one.

For a child the family is the first social environment in life. This fact may have positive or negative consequences for its development, depending on the characteristics of the family in which it is born and with which it remains in various interactions for life.¹

It is a widely shared opinion, that the family of a child with a disability should be treated differently as society is obliged to provide it with a comprehensive care and therapy. Practice shows that such actions lead to a greater acceptance for the child and help increase the confidence of parents towards each other, often it help parents to work together for the benefit of the child, and above all, it motivates and mobilizes a broad range of people in the process of mutual help to overcome difficulties associated with parenting and caregiving to the child with developmental disabilities.

On the basis of the above considerations, it must therefore be assumed that there may be reasons to change the culturally well-established model of the family to be able to describe properly the roles of the family with a disabled child. In my opinion, weak and imperfect system of support for families with disabled children, which does not perform efficiently in the support of the process described above, and does not result in the strengthening of the traditional roles in the family of a disabled child, is one of the factors determining changes in the functioning of such a family.

In face of these inefficiencies, the true support system has become the **social support**. This support, clarifying the general definition of the word, can be defined as a specific form of assistance to the persons or groups to mobilize their forces, capabilities and resources, which they still have, in such a way that they can deal with their problems themselves. The support systems have been described by many authors, but it seems that the collective work of E.M. Minczakiewicz, B. Grzyb and Ł. Gajewski very accurately identifies the key features of the system of support. They state, that: "social support system, as the name suggests, should truly be a system, and so we can't speak of any isolation of facilities designated for this type of activity. All institutions – starting with the first (early intervention),

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

¹ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 35.

the institutions and organizations for people with disabilities: social services, health care, government authorities and local governments, education system – are all required to create high-end systems of support for families with children with special needs, depending on the profile of their functioning. Their main aim is to prepare, as completely as possible, the disabled to function independently in society.”²

The support provided to persons with disabilities and their families, lies in the use of such forms of assistance which teach to use the limited set of skills at one's disposal in order to help lead the most optimal chance of independent, active and creative life. Based on type, we may identify various types of support, including: information support, emotional support, tangible, financial support, support in the provision of services and developmental support.

Due to the low life resourcefulness of families with disabled children, out of enumerated types of support, in my opinion, the most needed is the information support. Because it has a chance to complete gaps in the knowledge possessed by the family, it enables greater efficiency and complexity of activities undertaken for the benefit of a child with disabilities. Properly executed, such support indicates the limitations offsetting the effects of disability and methods of treatment and rehabilitation. It provides opportunities to gain knowledge about the existing rights and functioning of the institutions where the family may obtain all kinds of help.

Another important type of support is the emotional support. This is a very important kind of support needed by a disabled person and their family. Concerns about the future and fears of people with disabilities and their families, indicate the need for emotional support from those who have “the worst” behind them. Families who despite a disease or disability are in some way successful, for example, they cope well in everyday life, have friends, help others, may be a source of optimism and mental strength to the ones in need. These are mainly people with self-help groups, associations of persons with disabilities and associations of families of persons with disabilities.

Material support, based on traditional forms of aid, providing resources and support in the provision of services is also very important in the everyday life of the family with a disabled child. The reality of economically disadvantaged families described here unfortunately points to a shortage of funds in the help system, as well as to the formal, institutional and physical impediments to access to them.

Developmental support, possible only in conditions where the previously mentioned forms of support function efficiently enough, is directly aimed at supporting the development of a disabled person, e.g. by leveling the playing field related to education. This may be the help classmates and teachers provide to children and young learners at schools or availability of individual learning at home. This can be a support for equalization of opportunities in the field of recreation or physical activity (such as holiday travel integration). A very important element of support here is the support of social development, responsibility for others and provision of aid to others.

² E.M. Minczakiewicz, B. Grzyb, Ł. Gajewski, *Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 179.

In many cases, the entire responsibility of caring for people with disabilities falls upon the closest ones in the family, e.g. the parents. Unfortunately, over-protectiveness and care by family can make-up the whole world of a disabled person, who becomes limited to their own house, which significantly reduces the level of their socialization. This is why it is very important that a disabled person has the chance to maximize independent activity and self-reliance.

One should also consider the fact that disability interferes with exercising certain rights by the disabled.³ It is therefore necessary to guarantee the disabled the opportunity to exercise their rights and to create mechanisms that would help them to equalize and allow full enjoyment of civil rights enjoyed by all others. What relates to the aforementioned issues, is that people with limited efficiency should benefit from the special powers specific to their social group, because only this guarantees the enjoyment of those rights.⁴

The family, as the most important institution in society, can assist both the disabled child and the disabled adult, provided it has all necessary institutional help guaranteed by the state.

The best example of institutional support are the assumptions of the Charter of Rights of Persons with Disabilities.⁵ The Charter gives the interpretation to the rights of persons with disabilities, and clearly defines the issues of social functioning for persons with disabilities. These are summarized in table 1.

Table 1. Social functioning issues included in the Charter of the Rights of Persons with Disabilities

Form of functioning	What particular emphasis is put on
Participation in society	Allowing access to all services and goods
Full access to treatment, health care, early diagnosis and therapeutic education	Taking into account the type and degree of disability in medical services and supply of orthopedic and rehabilitation equipment and aids
Access to the multiple forms of comprehensive rehabilitation	Tending to overall social adaptation
Education in various schools	Optimization of the educational offer of special schools, access to individual learning, the availability of inclusive schools
Specialized forms of educational, psychological and other related aid	Enabling development and achieving or improving the qualifications of both general and vocational nature
Access to the open labor market	The opportunity to gain work according to education and skills, the use of placement or career counseling and creating specially adapted working conditions
Social protection of the higher cost of living	Adaptation of the system of financial support and tax reliefs

³ D. Szeligiewicz-Urban, *Sposoby wspierania rozwoju zawodowego osób z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A. Paszkowicz (red.), *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2010, s. 220.

⁴ P. Przybysz, *Prawa Człowieka a Prawa Niepełnosprawnych*, www.pfron.org.pl [dostęp: 15.01.2015].

⁵ Resolution of the Polish Sejm on 1 August 1997, *Charter of Rights of Persons with Disabilities*, No. 50, par. 475.

Life and movement	Eliminating barriers through improved access to public buildings, the public means of transport and to information
Having an independent and autonomous representation of the environment	Opportunity to influence the content of the public sector projects and legislation to allow full access to the social, public, artistic, cultural life and to sports and participation in recreation and tourism

Source: study of author.

Good examples of aid measures in place in 2015 may be integration programs in countries of the European Union (e.g. The exhibition “Dialogue in the Dark” by Andreas Heinecke) or the Sectoral Operational Program – Human Resources Development (Measure 1.4 for vocational activation of the disabled).

One can assume that when the institutional system supports the family in accordance with its objectives, it leads to its strengthening, and this refers in the most part particularly to families with disabled children. The above examples of institutional activities are only a small extract of outreach activities for the disabled, but unfortunately, most of these activities are imperfect due to too small an involvement of the disabled people in the integration process. Also they are not part of the direct support to families, not fulfilling its role efficiently.

It goes without saying that the birth of a child with a disability brings about broad changes in the functioning of the family. Parents, after undergoing an emotional crisis, try to get back to a normal family life and restore the disturbed balance. Most of them is formed by the situation to give up their own plans and dreams, to be able to devote the time to the disabled child’s care and upbringing. Noteworthy changes take place in the relationship between the spouses. In most of cases, primarily mother becomes devoted to everyday care of the child and is often forced to give up work. Frequent lack of assistance and cooperation from the male spouse leads to loosening of family ties and worsening of emotional ties between spouses. Transformation of social life of both parents also takes place. Past meetings with friends and acquaintances suddenly become impossible, changing circle of people surrounding the family. The family rarely visits others, and guests come by less frequently. Married life becomes distorted. This condition often causes frustration of spouses, or at least one of them. Without adequate compensation through a system of social and institutional support, factors listed above directly affect the change in the pattern of family functioning. An important element, generally absent in such a situation, is the development of proper intrafamily relationships, possible only in suitable atmosphere in the family home. In families where is a warm and friendly atmosphere and relationships between spouses are generally positive, the disabled child is also perceived positively.

Children with disabilities, stronger than their healthy peers, instinctively sense the negative changes in the emotional sphere of the family. This leads to all kinds of disorders of internal feelings, which may be the reason of various types of abnormal behavior, which in turn may increase the existing disfunctionality. Particular importance is attached to the

conflicts between spouses. Their impact on the child depends largely on the very course of conflict and the way parents solve it. It is also important that the child is not a direct observer of such situations.⁶

Needs of families with disabled children have their own face. Meeting the basic needs is accompanied here by the need to meet the specific and individual needs. Experience shows how strong are the needs of social acceptance, specialized care, access to competent sources of information and special help to the disabled child.

But also parents need psychotherapeutic help and support. Social community can give parents psychological and spiritual support, a sense of connectedness and social support, and may help model patterns of constructive thinking in dealing with the situation. It may share its experiences and aid. An active role in this area can be played by a family group, a friendly-neighborhood and various associations for children and people with disabilities. The technical improvements, not only for the disabled but also for families who carry the burden of disability, are also important.⁷

Based on years of experience and working with families of children with disabilities, as well as with the children themselves, I can say with full responsibility that the system of psycho-pedagogical support is imperfect. At each stage of the development of a child with a disability or with a fragmentary deficit, child support system is complex, but there is a lack of support for the functioning of the family as a whole, there is no support for reinforcing family ties. Families must organize their own assistance to each other to form support groups, societies or associations, and through these structures to mobilize each other, pointing the way out of all sorts of problems in the upbringing, rehabilitation and education of children.

All the deficiencies of the support system described in this article lead to modifications of family functioning, its disintegration and stratification and the difficulty in achieving of its maximal potential as a social unit.

In view of the above considerations, it must be taken into account that in spite of the great need of assistance, any request for such assistance is sometimes still seen as an affront to dignity, and to entrust the child's care to specialists brings about a sense of their own imperfection in parents, it often feels like lack of parental knowledge and competence.

Therefore, the immediate family should be an important element of support for itself. It's still a rare event, but observable social changes go in the right direction. Newly noticeable hope and belief in a better life of a disabled child, gives strength to survive the difficult moments, and the circle of people supporting the ones that have had the same problems keeps expanding. Among people of good will, volunteers, and with effective social and institutional support, one may do a lot more for a child with a deficit, which is why it is so very important to help parents to take support and show them warmth, understanding and kindness.

⁶ A. Kozubska, *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 106-114.

⁷ M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 94-96.

Bibliography

- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.
- Kozubska A., *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Minczakiewicz E.M., Grzyb B., Gajewski Ł., *Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Przybysz P., *Prawa Człowieka a Prawa Niepełnosprawnych*, www.pfron.org.pl [dostęp: 15.01.2015].
- Resolution of the Polish Sejm on 1 August 1997, *Charter of Rights of Persons with Disabilities*, No. 50, par. 475.
- Szeligiewicz-Urban D., *Sposoby wspierania rozwoju zawodowego osób z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A. Paszkowicz (red.), *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra 2010,
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

THE NEEDS OF FAMILY WITH DISABLED CHILD IN THE CONTEXT OF WEEK SUPPORT SYSTEM

Abstract: The family is a basis source of every child, but this institution is especially important in the case of disabled child. The birth of disabled child is a cause of crisis in family. This situation is a cause of changes in the functioning of family. This type of family has a specific needs and requires another type of support compared to typical family. This is an informational, emotional, material support. The author claims that the institutional support is imperfect and doesn't fulfil its role. In the author's opinion the family is uppermost element of support.

Keywords: the family with disabled child, the needs of family, relation in family, institutional support

POTRZEBY RODZINY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM W KONTEKŚCIE SŁABEGO WSPARCIA INSTYTUCJONALNEGO

Streszczenie: dobrze funkcjonująca rodzina stanowi podstawę egzystencji każdego dziecka, lecz ta instytucja jest szczególnie istotna w przypadku dziecka niepełnosprawnego. Narodziny dziecka niepełnosprawnego częstokroć wywołują kryzys w rodzinie, powodując konieczność zmian w jej funkcjonowaniu. Ten typ rodziny ma inne potrzeby, zarówno te dotyczące pomocy dziecku, jak i jego najbliższymi. Tym samym taka rodzina wymaga innego wsparcia, do którego zalicza się wsparcie: informacyjne, emocjonalne, materialne, wsparcie przy świadczeniu usług oraz wsparcie w rozwoju. Zdaniem autorki system wsparcia na rzecz osób niepełnosprawnych jest dalece niedoskonały, przez co nie spełnia swojej roli. Autorka konstatuje, iż w takich warunkach sama rodzina stanowi dla siebie najważniejszy element wsparcia.

Słowa kluczowe: rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym, potrzeby rodziny, relacje w rodzinie, wsparcie instytucjonalne

II

DONIESIENIA Z BADAŃ

Eduard Hrazdír*
Miriam Kalichová**
Martin Sebera***
Martin Zvonar****

THE CHOICE OF THE BEST TESTS IN PRACTICAL LEARNING OF SNOWBOARD STANCE

Introduction

The position of legs on snowboard comes from its specific way of use and from the fact that each leg has a different function. The technique of turning on snowboard is based on the different activity of the lower limbs.

The issue of selection of the front leg on snowboard is dealt with in scientific literature only marginally, authors usually rely on the use of several tests which effectivity has not been tested yet. In the framework of the methodological approach, selection of the front leg is dealt with by Weiß,¹ Luža & Nosková,² Vobr,³ Louka & Večerka,⁴ especially by presenting several tests for the determination of the front leg on snowboard. The most detailed research was carried out by Frischenschlager⁵ and Binter⁶ who suggest also the reliability of the tests.

Authors agree on more recommended tests. All listed authors mention the “gliding stance test.” The tested person glides on the ice or snow during which he automatically puts one leg in front of the other. This stance corresponds with the stance on snowboard.

Another test recommended by all the above mentioned authors (except for Luža & Nosková⁷) is the “imbalance step test.” The tested person takes the standing on two legs position, relaxes and closes his eyes. The body is let to fall forward or the instructor pushes him slightly. The person instinctively steps forward by one of the legs which compensates the fall. According to the above listed authors, this is the strongest lower limb which should be placed as the front leg in the snowboard stance.

* Univerzita Masaryka v Brně.

** Univerzita Masaryka v Brně.

*** Univerzita Masaryka v Brně.

**** Univerzita Masaryka v Brně.

¹ Ch. Weiß, *Snowboarding od A do Z*, Wyd. Český spisovatel, Praha 1983.

² J. Luža, S. Nosková, *Základy snowboardingu*, Wyd. Masarykovy univerzity, Brno 1998.

³ R. Vobr, *Snowboarding*, Wyd. Kopp, České Budějovice 2006.

⁴ O. Louka, M. Večerka, *Snowboarding*, Praha 2007.

⁵ E. Frischenschlager, *Snowboarding za tři dny*, Wyd. Průvodce Sportem, České Budějovice 2004.

⁶ L. Binter, *Snowboarding: vybavení, technika jízdy, freestyle*, Grada Publishing, Praha 2006.

⁷ J. Luža, S. Nosková, *Základy...*

Another recommended test is “riding scooter stance test” (Louka,⁸ Luža & Nosková,⁹ Louka & Večerka,¹⁰ APUL,¹¹ Pach,¹² Binter¹³), when the authors identically interpret the use of lower limbs in the way that the standing limb on the scooter will be the stronger one and should be the front one on the skateboard.

Correct stance on snowboard can be suggested also by the stance of the individual on the skateboard of windsurf if he devotes himself to these sports (Louka,¹⁴ Frischenschlager,¹⁵ Louka & Večerka,¹⁶ APUL,¹⁷ Binter¹⁸).

Another test which can be used is the “step on the stool test” when the first used lower limb will be the front in the snowboard stance (Pach¹⁹). When we know which leg is the take off one, it can also help to determine the front leg on snowboard (Luža & Nosková²⁰). Frischenschlager²¹ completes this list of tests by another two possibilities. These are the “shadow box test” when the individual puts forward the leg which should be the front one on the snowboard and the “kicking leg test” when the kicking leg is the rear one on the snowboard.

The wrong stance of the lower limbs on the snowboard can significantly slower down the efficiency of learning. This was the reason for dealing with this issue of snowboard stance in more detail which are the fundamentals of research in this work.

Research methods

Characteristics of the research sample. The research was carried out between 2003 and 2006 with the aim to determine the efficiency of the methods used in practice for the choice of the snowboard stance. 120 pupils of the higher stage of primary school aged 10-15 who had some experience with snowboarding took part. Data was obtained by the method of survey, testing and observation.

Methods of data collecting. The data collection for the evaluation of the most effective test for the determination of the snowboard stance took place in the form of brief survey dealing with the chosen tests: “determination of the take off leg,” “gliding stance test,” “im-

⁸ O. Louka, *Metodika snowboardingu*, Wyd. CDVU KTV UJEP a Asociace českého snowboardingu, Ústí nad Labem 1998.

⁹ J. Luža, S. Nosková, *Základy...*

¹⁰ O. Louka, M. Večerka, *Snowboarding...*

¹¹ Apul, *APUL Snowsports manual*, Wyd. Špindlerův Mlýn, 2008.

¹² M. Pach, *Snowboarding*, Wyd. PEEM, Bratislava 2012.

¹³ L. Binter et al., *Snowboarding*, Wyd. Grada Publishing, Praha 2012.

¹⁴ O. Louka, *Metodika snowboardingu...*

¹⁵ E. Frischenschlager, *Snowboarding...*

¹⁶ O. Louka, M. Večerka, *Snowboarding...*

¹⁷ Apul, *APUL Snowsports manual...*

¹⁸ L. Binter et al., *Snowboarding...*

¹⁹ M. Pach, *Snowboarding...*

²⁰ J. Luža, S. Nosková, *Základy...*

²¹ E. Frischenschlager, *Snowboarding...*

balance step test,” “kicking leg test” and “riding the scooter stance.” The informants were asked how did they perform the individual tests in the past. If they were not able to answer or they did not carry out the test before, the test was carried out immediately and the result was obtained by observation.

Diagnostic methods. The obtained data was compared to the real stance of the tested person on snowboard. The way of test evaluation and determination of the fact that the result of the test comply with the snowboard stance according to publications by (Louka,²² Luža & Nosková,²³ Frischenschlager,²⁴ Louka & Večerka,²⁵ APUL,²⁶ Pach,²⁷ Binter²⁸) are logically justified as follows.

In the test “take off leg determination” as an congruent performance with the snowboard stance, it is considered if the take off leg is the front one on the skateboard according to the weight distribution in the basic snowboard stance. Take off leg is in relation to the swing one stronger and will better manage the dominant load. Swing leg is on the other hand “more apt” and will better take part in snowboard control as the rear leg.

In the “imbalance step test” it is considered as congruent if the individual steps forward by the leg which is a front one on the skateboard. The tested person compensated the fall after an unexpected imbalance (e.g. by pushing) by instinctively stepping forward by the stronger leg which is more suitable for the prevailing load on snowboard.

In the “gliding stance test” it is considered as congruent if the stance is identical with the snowboard stance. Tested person glides on the slippery surface after a short run up. Taking the middle position is expected, by the stronger leg front because the movement strongly resembles the future movement on snowboard (skateboard, windsurf etc.).

In the “kicking leg test” it is considered as congruent if the individual kicks by the leg which is rear on the snowboard, the leg which is more apt. The kicking leg is considered to be dominant from the point of view of fine motorics and will better help to control the snowboard.

In the “riding a scooter stance test” it is considered as congruent between the test and the snowboard stance if the individual stands on the scooter with the leg which is a front one on the snowboard which is the stronger one. It is supposed that the movement on the scooter without taking off resembles the movement on the snowboard. With take off, it is nearly identical with the skill which is on snowboard used for overcoming short distances by gliding with taking off when the front leg is fixed in the binding and the rear one is used for taking off the snow surface.

Data was further processed by two methods, by the calculation of absolute and relative frequencies and by comparison carried out by nonparametric method of the classifi-

²² O. Louka, *Metodika snowboardingu...*

²³ J. Luža, S. Nosková, *Základy...*

²⁴ E. Frischenschlager, *Snowboarding...*

²⁵ O. Louka, M. Večerka, *Snowboarding...*

²⁶ Apul, *APUL Snowsports...*

²⁷ M. Pach, *Snowboarding...*

²⁸ L. Binter et al., *Snowboarding...*

cation trees. Classification trees enable to find mutual relations and structure in the data. From this point of view it is considered to be an explorative method. From the individual algorithms of learning, CART algorithm (Classification and Regression Trees) was used, binar tree was generated where each nod has exactly two subnods. The selection of the best attribute for the choice was carried out based on entropy and Gini index. The method is thus able to order the variables according to their importance during classification.²⁹

Results and discussion

The results of calculations of absolute and relative frequencies show a different level of efficiency of individual tests. The result of the “gliding stance test” complied for 94 people out of 120 with the snowboard stance. This level of compliance was 78,3%, which ranges this test among the most efficient ones for choosing the snowboard stance. On the other hand the lowest level of efficiency was represented by the “kicking leg test” in which was only 33,3% of compliance with the snowboard stance represented by 40 respondents. Other tests showed efficiency at a relatively same level. 60% efficiency can be seen from the “riding a scooter test,” which corresponds with the compliance of 72 cases out of 120. Slightly lower results can be seen from the “take off leg test” which is 56,7%, corresponding to 68 informants compliance. In practice well known and commonly used “imbalance step test” based on observing of which leg steps forward in immediate imbalance, represented 52,5% efficiency which is just above 50% border, when expressed in absolute frequency, it applies to 63 informants.

As a part of the research, other interesting facts came out. In the ratio of the goofy vs. regular stance e.g. right leg vs. left leg front among young snowboarders, goofy stance is preferred by 77 cases which is (64,2%) and means the right leg front. Left leg front is preferred only by 73 informants which is (35,8%).

In exercise “kicking leg test” there is a remarkably high percentage (92,5%) of individuals kicking by the right leg which was 111 out of 120 tested. When compared to the test of efficiency, it shows out that many snowboarders choose their creative (control) leg in this case as their front leg which is striking. 72,5%, which means 87 snowboarders should glide for the first time by their right leg first. According to the similarity of the test to the real snowboarding and the number of snowboarders with goofy stance (64,2%), it is interesting that about 8% would prefer the opposite leg. 60% which is 72 of the tested respondents would solve by their right leg the risk of fall in case of imbalance which means that they marked it as the stronger one. 57,5%, which means 69 respondents choose the right leg as the take-off one. Nearly evenly the legs are used by snowboarders while riding a scooter, 50,8% take off from the left leg while 49,2% take off from the right leg.

Relatively different results were obtained from the assessment by classification tree method. If the relations between the group of the informants are taken into account, it is

²⁹ K. Komprdová, *Rozhodovací stromy a lesy*, Wyd. Leden, Brno 2012.

possible to carry out the following analysis and find the determinants for prediction of the snowboard stance: In id = 1 nod, all the informants are divided into groups of 43 regular and 77 goofy. The height of rectangles shows frequency of each category, information in the middle of the nod represents prevailing category, in nod id = 1 it is R (right leg). Nod id = 1 is divided into nods id = 2 and id = 3 according to "the kicking leg test." In nod id = 2 are those informants who did not have the same leg in the kicking leg test and in snowboard stance (corresponding stance is marked „1," non-corresponding by code „0"). In total there was compliance based on the test "laterality" in 40 informants, see id = 3.

Remaining informants who were 60 are in nod id = 2. Nod id = 2 is divided into nods id = 4 and id = 5 according to the test "stance in gliding." The compliance here between the snowboard stance and the result of the "gliding stance" was in 71 cases, see nod id = 5.

Further the algorithm generates the order of variables which are important for this classification tree even if they do not need to represent the criterion during the tree creation. There are the variables in the "importance graph": the result corresponds with the designed classification tree. The most important predictor remains the "kicking leg test" followed by the variable "gliding stance." The graph also shows that the results of the "stance when riding the scooter" and "take off leg test" are not important at all. These tests are insignificant for the prediction of the snowboard stance according to the results of this statistical method.

From the evaluation by methods of the "classification tree" and "importance," the dominant position of the „kicking leg test" towards other tests can be seen clearly. It is remarkable that in this test, there is a big difference in evaluation carried out both by the frequency calculations and the classification tree method. Based on these results it can be concluded that determining the stance on snowboard by the "kicking leg test" is not conclusive enough. The low efficiency of this test (33,3%) can be caused by its disability to determine the stronger and more apt leg clearly. It is supposed that the kicking leg should not only be able to make a precise kick but also strong enough to give the ball the necessary speed. In this test, the function of one leg is not only concentrated on force activity and the function of the second leg on aptitude which does not comply with the different function of the front and rear leg in snowboard stance. This test is not therefore suitable by its character for purposes of this research.

The test which seems to be best suitable based on the results both from frequency calculations and classification tree is the "gliding stance test." It can be concluded that the high efficiency of this test (78,3%) as well as its second position in the "importance graph" is caused by its close similarity to the real stance and the movement character on snowboard.

Conclusion

The aim of the research was to assess the efficiency of the learning process in snowboarding by determining the efficiency level of five commonly used tests for the stance choice on snowboard. Based on the results, it is recommended to use the test for "stance

in gliding.” On the other hand it is not recommended to determine the front leg according to the kicking leg test. The best way is to combine more tests together, especially “stance in gliding test,” “take off leg test” and “stance when riding a scooter test.” In the end it should be remarked that in beginners, the posture on the snowboard should be determined before practicing on the slope because the correction in terrain is later very difficult due to both weather and pedagogical principles.

Bibliography

- Apul, *APUL Snowsports manual*, Wyd. Špindlerův Mlýn, 2008.
- Binter L. et al., *Snowboarding*, Wyd. Grada Publishing, Praha 2012.
- Binter L., *Snowboarding: vybavení, technika jízdy, freestyle*, Grada Publishing, Praha 2006.
- Frischenschlager E., *Snowboarding za tři dny*, Wyd. Pruvodce Sportem, České Budějovice 2004.
- Komprdová K., *Rozhodovací stromy a lesy*, Wyd. Leden, Brno 2012.
- Louka O., *Metodika snowboardingu*, Wyd. CDVU KTV UJEP a Asociace českého snowboardingu, Ústí nad Labem 1998.
- Louka O., Večerka M., *Snowboarding*, Wyd. Grada Publishing, Praha 2007.
- Luža J., Nosková P., *Základy snowboardingu*, Vydavatelství Masarykovy univerzity, Brno 1998.
- Pach M., *Snowboarding*, Wyd. PEEM, Bratislava 2012.
- Vobr R., *Snowboarding*, Wyd. Kopp, České Budějovice 2006.
- Weiß Ch., *Snowboarding od A do Z*, Wyd. Český spisovatel, Praha 1993.

THE CHOICE OF THE BEST TESTS IN PRACTICAL LEARNING OF SNOWBOARD STANCE

Abstract: In this article the authors analyze the condition of snowboard ride, especially to the issue of correct stance. In the authors opinion the efficiency of snowboard ride learning the skill of correct or incorrect to put of the front leg is especially influenced. In the article the best tests were talk over, eg. imbalance step test, riding scooter stance test, step on the stool test and shadow box test. The theoretical thesis were reinforced with research. This research was carried out between 2003 and 2006 on the sample of 120 pupils. Based on the results, the authors assign the best tests in snowboard ride learning.

Keywords: snowboard ride learning, correct stance, tests

WYBÓR NAJLEPSZEGO TESTU W NAUCE UTRZYMYWANIA ODPOWIEDNIEJ POZYCJI W JEŹDZIE NA SNOWBOARDZIE

Streszczenie: W rozdziale zostały zanalizowane warunki nauki jazdy na snowboardzie, ze szczególnym uwzględnieniem wagi prawidłowej postawy. Autorzy argumentują, iż na skuteczność nauki jazdy ma wpływ umiejętność poprawnego lub niepoprawnego stawiania nogi. W artykule omówio-

no najbardziej znane testy pomocne w nauce jazdy na snowboardzie, tj. imbalance step test, riding scooter stance test, step on the stool test oraz shadow box test. Tezy teoretyczne artykułu zostały poparte badaniami przeprowadzonymi w latach 2006-2009 na próbie 120 uczniów. Na podstawie tych badań ustalono najlepsze testy w zakresie nauki jazdy na snowboardzie.

Słowa kluczowe: nauka jazdy na snowboardzie, prawidłowa postawa, testy pomocne w nauce jazdy na snowboardzie

Luděk Šebek*
Jana Hoffmannová**
Soňa Jandová***
Tomáš Dohnal****

SINGLE TRAIL BIKING AS A FORM OF NATURE-BASED TOURISM. PEDAGOGICS OF FREE-TIME CONTEXT

Introduction. The growth of mountain biking as a form of nature based tourism

The growth of mountain biking can be generally viewed as a positive phenomenon in the time of broadly discussed physical inactivity. At the same time, in order to maintain sustainability of biking on trails, it appears useful to be aware of the latent or already obvious conflicts related to the activity. Horn, Devlin, and Simmons¹ noted the social conflict developing between the bikers and the hikers. Environmental damage has been the main concern on the side of those who prefer foot travel on trails. According to the authors, the conflict is largely related to the way people think about places. "People negotiate a meaning for a place both through their own direct experiences there, or indirectly through interaction with people for whom the place has a meaning." Kerr² suggested the impacts of mountain biking in natural areas to be arranged into four categories: social, biophysical, human safety, and political. The ratio varies geographically. According to Kerr³ it is due to the fact that mountain biking is not permitted in American wilderness areas. Therefore bikers tend to lobby against the creation of new wilderness areas.⁴ There are three common practices conflicting with sustainable use of the natural environment in mountain biking. These practices include off trail riding causing erosion, on or off trail riding on hiking trails through areas serving as natural habitat for protected animals, and erosion caused by increased concentration of visitors during mass bike events and competitions.

* Palacky Uniwerysytet in Olomouc.

** Palacky Uniwerysytet in Olomouc.

*** Politechnika in Liberec.

**** Politechnika in Liberec.

¹ C. Horn, P. Devlin, D. Simmons, *Conflict in recreation: The case of mountain-bikers and trampers*, <http://www.mountainbike.co.nz/politics/articles/horn/index.htm> [access: 25.02.2013].

² A. Kerr, *A niche for bicycles*, „Wild Earth” 2003, nr 13 (1), s. 26-31.

³ A. Kerr, *A niche for bicycles...*

⁴ J. Hasenauer, *A niche for bicycles*, „Wild Earth” 2003, nr 13 (1), s. 21-23.

Bike trail builders, forester and nature conservation

Our case study presents one that has grown to surprising success and regional popularity in one of the economically weakest parts of the Czech Republic. In 2004 a forester with interest in outdoor sports and photography moved to a remote village named Černá Voda with his family. The group realized that what they all really seemed to like about their rides were the short portions of riding on narrow paths. At this time they stumbled across a piece of information on IMBA,⁵ the abbreviation standing for the International Mountain Bicycling Association (IMBA), a non-profit educational association whose mission posted on their web page reflects the idea of sustainable play in the outdoors: “to create, enhance and preserve great mountain biking experiences.” The organization was obviously supporting an idea they thought was solving their problem – building trails exclusively for biking. While the possibilities to make a living out of climbing, kayaking or snowboarding turned out to be in fact limited in the area, the discovery of the extraordinary biking potential of Sokolí vrch seems almost natural from today’s perspective. There were miles of old hunting trails carved into the slopes of the mountain, lying hidden under leaves and bramble, some parts still obvious, some lost for decades. In some sections, the base of the trail would be paved with rocks and the angle of descent or climb was perfect for mountain biking.

In 2006, a group of five bikers began a history of the biking subculture in Rychleby⁶ when they decided to build a trail biking area, beginning with restoration and adaptation of the lost hunting trails. The focus on the restoration of the lost trails proved to be a wise strategy. Together with the project leader’s professional background in forest keeping and the group’s unprecedented determination to build their own playground it caused the door leading into the pristine forest to open for bikers in Černá Voda.

Today, a growing number of visitors can choose from about sixty kilometers of trails built exclusively for biking. The number of local bikers has tripled, the founder of the trails has been elected the mayor of the village, and the biking arena is internationally certified by the prestigious “IMBA Ride Centers”⁷ and “IMBA Flow Country Trails”⁸ labels.

The key question has changed from “How to build trails attractive enough for people to travel to one of the worst accessible places in the country?” to “How to sustain the development while potential threats grow in complexity?” The door to the forest has been open but its traditional users remain conscious, if not suspicious, likely to be watching closely what is happening. While a growing number of bike parks are open to bring summer visitors to existing or newly built ski resorts, the trails in Černá Voda are specific by popularizing a pristine part of landscape among a completely new type of visitors. The awareness of the environmental issues and motivation to behave in a sustainable way among this clientele is difficult to monitor or predict. Mountain bikers, the forest keep-

⁵ <http://www.imba.com/about> [access: 15.01.2015].

⁶ <http://www.rychlebskestezky.cz/cs/> [access: 15.01.2015].

⁷ <https://www.imba.com/model-trails/ride-center> [access: 15.01.2015].

⁸ <https://www.imba.com/model-trails/flow-trails> [access: 15.01.2015].

ers, hunters and conservationists represent powerful lobbies locally as well as on the state level.

In a certain sense the situation in Černá Voda is offering a rare opportunity to observe the processes of transformation of local landscape connected with outdoor sport tourism development in “live” action. Progressive government strategies in a growing number of countries already build on well-established partnership with the International Mountain Bike Association and a solid body of field research. At the same time, the process of building foundations for properly negotiated long-term sustainable access to the forests for mountain bikers has only begun in other places, including Czech Republic.

Methods

Pilot study. Besides generating potentially useful data, the study offered an interesting opportunity to discuss some of the methodological challenges related to the complexity of sustainable nature-based tourism and outdoor recreation. Leaving vast space for further investigation, the study combines analysis of relevant legislature with fieldwork and available data concerning local conservation, forestry and game keeping between years 2006 and 2011. Primary fieldwork data was collected over the period from Spring 2011 to Summer 2014. During the period, photo monitoring and observation was conducted at 30 different locations at the trails on Sokolí vrch. The photo documentation took place during 8 visits to the monitored locations. Total of 49 hours was devoted strictly to observation at the most heavily visited spots.

Results

The studied factors reflect the current legislature relevant to the project, including the Nature and landscape protection Act Nr 114/1992, the Forest Act Nr 289/1995, the Water Act Nr 254/2001, the 100/2001 Act on the evaluation of environmental impacts, the European Commission 92/43 Directive from 21st May 1992, and the Natura 2000 instruction.

The study undoubtedly reflects our cultural and political context as well as the tradition of outdoor activities in the Czech Republic. A wide range of aspects was considered, from flora and fauna protection, through forestry and hunting, to landscape management and soil erosion. Based on the summary of literature and relevant legislature, practical reflection of three laws was specified as the grounding for our pilot study. In relation to the Nature and landscape protection Act Nr 114/1992, our study followed two objectives:

1. To pre-assess possible impairment of significant environmental, geomorphologic, or aesthetic features of unique portions of the local landscape. The considered features were typically related to determining the areas’ significant look or contributing to their habitats’ stability.
2. To find out if the operation of the trails could significantly endanger wild plants, animals, the local biotope or the entire local ecosystem.

In relation to the Forest Act Nr 289/1995, we assessed whether the obligation to avoid damage on the forest might be obviously being compromised by:

- disturbing noise;
- unauthorized building activity;
- off-trail riding;
- smoking and fire outside designated places;
- visible disruption of soil water regime;
- pollution and littering.

The eight monitoring visits to the most heavily visited parts of the trails revealed no excessively noisy behavior among the biking parties. Riding on prevailing limestone grit surface of the trails was observed to produce noise audible over a distance varying from 60 to 200 meters according to the profile and density of the vegetation for untrained human ear. The character of the surface may be contributing to the low documented impact of biking on the animal migration the Černá Voda trails. Although further investigation into wildlife responses to bikers is needed, it is likely that the noise of tires rolling on the gravel provides timely warning preventing unannounced approach the animals can easily get startled by. Though the trails are not patrolled the arena users are explained and at various spots reminded to respect the closing hours. As all the advanced trails attracting the real biking enthusiasts begin and end within the sight of the base, self-regulatory mechanisms were observed in the community when late arriving bikers were eloquently pointed at the trail ethics sign.

No unauthorized building activity was monitored or reported in connection with the Černá Voda biking trails. Off trail riding was monitored at some spots on several occasions typically due to trail design inadequacies. When reported to the trails management, the most problematic cases were addressed promptly by additions of bridges, banks or deceleration sections. While no smoking at rest areas was observed, cigarette butts were found around the highest point of the trail which could be left by bikers as well as maintenance or volunteer workers. As all wetland crossings and most watercourses are bridged and fords are typically found in spots with rocky bed, visible disruptions of soil water regime weren't noticed, although more extensive investigation would be needed to rule out the possibility. Lower than common level of littering was monitored which can be attributed to robust marketing of trail ethics from the arena's web page through the base to the signs at the trailheads as well as to regular trail cleaning.

Evaluation of environmental impacts requirement

While an instrument already exists in Czech legislation in the form of the 100/2001 Act, projects like single track biking areas have not been required to perform the complete evaluation of environmental impacts common in more complex building projects. We may suppose that such minor building activities have remained out of scale for the respective authorities, but this could change over time. In order to help the creators of Rychlebské stezky anticipate and meet the potentially stiffening requirements, our monitoring reflected the standard list of assessed indicators. Some, though, such as impacts

on population including social-economic issues, are yet to be properly analyzed. Some, like local quality of air and climate can be only be discussed as secondary effects of for example construction activity due to the developing infrastructure and services or possible pollution from local heating. Soil quality and quantity, impacts on geological systems and natural resources, or impacts on flora and fauna represent measurables exceeding the scope of the conducted analysis and appear ideal for inclusion in larger interdisciplinary studies. Data on impact on landscape and impacts on tangible property and cultural heritage are recently being collected.

Despite the massive growth of visit rate on the trails, our findings reveal little significant growth in observed environmental risks for the period except for a temporary increase of certain type of game migration in years 2008 and 2009 in one part of the area and increase of soil erosion and off-trail riding on several portions of the trail. The photo monitoring documents restoration of balance within less than three months at problematic sections of the trail after modifications took place. Managing to get the chance to put the bikers' piece on the game plan of Sokolský vrch protected landscape area represents an undeniable achievement. It remains fragile, though.

Losing the game due to negligence can well be expected to be used as a precedent by the opponents of the idea of sharing the woods throughout the country. The legislature enabling people in charge to view those who don't belong to any of the above mentioned lobbies as a species that should be either walking quietly on a path or ideally kept away from the woods at all, hasn't changed. Access to the forests is still based on a complicated system of temporary exceptions.

Bibliography

- Davies C., Newsome D., *Mountain bike activity in natural areas: impacts, assessment and implications for management: a case study from John Forrest National Park*, Wyd. Cooperative Research Centre for Sustainable Tourism, Queensland 2009.
- Hasenauer J., *A niche for bicycles*, „Wild Earth” 2003, nr 13 (1).
- Horn C., Devlin P., Simmons D., *Conflict in recreation: The case of mountain-bikers and trampers*, <http://www.mountainbike.co.nz/politics/articles/horn/index.htm> [access: 25.02.2013].
- <http://www.bicyclenetwork.com.au/media/vanilla/file/NSW%20Mountain%20Biking%20Strategy.pdf> [access: 15.01.2015].
- <http://www.imba.com/> [access: 15.01.2015].
- <http://www.rychlebskestezky.cz/cs/> [access: 15.01.2015].
- Kerr A., *A niche for bicycles*, „Wild Earth” 2003, nr 13 (1).
- Parking J. (red.), *Cycling and sustainability*, Wyd. Emerald Publishing, Bingley 2012.
- Turner S., *Tourism, the environment and rural development*, [w:] J.K. Coetzee, J. Graaf, F. Hendricks, G. Wood (red.), *Development: Theory, policy and practice*, Wyd. Oxford University Press, Cape Town 2001.
- World Commission on Environment and Development, *Our common future*, Wyd. Oxford Paperbacks, Oxford 1987.

SINGLE TRAIL BIKING AS A FORM OF NATURE-BASED TOURISM. PEDAGOGICS OF FREE-TIME CONTEXT

Abstract: The growth of mountain biking can be generally viewed as a positive phenomenon in the time of broadly discussed physical inactivity. At the same time, in order to maintain sustainability of biking on trails, it appears useful to be aware of the latent or already obvious conflicts related to the activity. The social conflict developing between the bikers and the hikers. Environmental damage has been the main concern on the side of those who prefer foot travel on trails. There are three common practices conflicting with sustainable use of the natural environment in mountain biking. These practices include off trail riding causing erosion, on or off trail riding on hiking trails through areas serving as natural habitat for protected animals, and erosion caused by increased concentration of visitors during mass bike events and competitions. Our case study presents one that has grown to surprising success and regional popularity in one of the economically weakest parts of the Czech Republic (the Rychlebské stezky arena above Cerna Voda, a rural village located near Jeseník). There have built about sixty kilometers of trails built exclusively for biking.

Keywords: physical activity, mountain biking, natural environment

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ W OBLICZU SPĘDZANIA CZASU NA ŚWIEŻYM POWIETRZU. ROZWIĄZYWANIE POTENCJALNYCH PROBLEMÓW A JAZDA NA ROWERZE JAKO POSTMODERNISTYCZNA FORMA TURYSTYKI

Streszczenie: W artykule poruszono kwestię wzrostu popularności jazdy na rowerze górskim, która jest postrzegana jako cecha pozytywna w kontekście dyskursu na temat niskiego poziomu aktywności fizycznej. Zdaniem autorów osobom uprawiającym ten typ sportu potrzebna jest wiedza dotycząca realnych i potencjalnych konfliktów odnoszących się do tego typu aktywności. Jednym z nich jest konflikt między rowerzystami i turystami. Z punktu widzenia turystów najważniejszym problemem związanym z rosnącą popularnością kolarstwa górskiego jest niszczenie środowiska naturalnego, a w szczególności jego trzy obszary: zniszczenia górskich szlaków, jazda po szlakach turystycznych, niszczenie naturalnego środowiska zwierząt w wyniku większej liczby osób na szlakach górskich oraz organizacja masowych wydarzeń związanych z kolarstwem górskim (np. różnego typu konkursy). W niniejszym artykule przedstawiono miejsce w Republice Czeskiej (okolice Jeseníka, przy granicy z Polską), gdzie utworzono ok. 60 km szlaków przeznaczonych dla kolarzy górskich, unikając jednocześnie powyższych zagrożeń.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, rower górski, środowisko naturalne



WYŻSZA SZKOŁA
HUMANITAS
HUMANITAS UNIVERSITY

Wyróżniona
dofinansowaniem

Ministerstwa

Nauki i Szkolnictwa Wyższego



#wybierzmadrze

Podyplomowe
dofinansowane

50%

Zaoczne

Ty decydujesz ile zł

Kierunki studiów I i II stopnia

- **Elektroradiologia**
- **Psychologia**
TYTUŁ MAGISTRA PSYCHOLOGII W 3,5 ROKU
- **Bezpieczeństwo i Higiena pracy**
- **Administracja**
- **Pedagogika** #Humanitas
- **Dziennikarstwo i komunikacja społeczna**
- **Bezpieczeństwo narodowe**
- **Prawo**
TYTUŁ MAGISTRA PRAWA W 3,5 ROKU
- **Zarządzanie**
- **Filologia angielska**

**Zwycięzca i lider
rankingów**

**Wydział Zagraniczny
w Czechach**

FORUM
SAMORZĄDOWE

UCZELNIA
LIDERÓW

DZIENNIK
GOSPODARSTWA
POLSKI

DZIENNIK
ZACHODNI

Perspektywy
wprost



UCZELNIA
PRZYJAZNA
RODZICOM

RZECZPOSPOLITA

Home&Market

UCZELNIA
PRZYJAZNA
RODZICOM

Wyższa Szkoła Humanitas
ul. Kilińskiego 43, 41-200 Sosnowiec

tel.: 32 363-12-00
www.humanitas.edu.pl

